



**LEANDRO ALVES
LEITE DUARTE
TEIXEIRA**

**O GRUPO DE PERCUSSÃO E A SUA INFLUÊNCIA
NA APRENDIZAGEM DA PERCUSSÃO**



**LEANDRO ALVES
LEITE DUARTE
TEIXEIRA**

**O GRUPO DE PERCUSSÃO E A SUA INFLUÊNCIA
NA APRENDIZAGEM DA PERCUSSÃO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizada sob a orientação científica da Prof.a Doutora Helena Santana do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Professora Doutora Sara Carvalho Aires Pereira
Professora auxiliar, Universidade de Aveiro

vogal

Professor Doutor Carlos Eduardo Di Stasi
Professor assistente doutor, Universidade Estadual Paulista (arguente principal)

vogal

Professora Doutora Helena Maria de Silva Santana
Professora auxiliar, Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

Alunos, escolas e professores participantes nesta investigação, Conservatório de Música da Jobra, Direcções Regionais de Educação, Andrés Perez, Helena Santana, Luís Fernandes, Margarida Neves e Pedro Fernandes.

palavras-chave

Percussão, grupo de percussão, ensino da música, processo de aprendizagem, música de câmara.

resumo

Este projecto pretendeu estudar a influência da participação dos alunos de percussão num grupo de percussão no seu processo de aprendizagem. Foi concretizada uma investigação prática que tornou possível a análise da referida influência através do estabelecimento de comparações entre um grupo de controlo e um grupo experimental. O impacto da participação num grupo de percussão no processo de aprendizagem dos alunos de percussão foi avaliado ao nível das competências cognitivas adquiridas, da motivação demonstrada e da identidade musical criada. Foram ainda construídos e enviados inquéritos às escolas com a disciplina de percussão que permitiram compreender qual o panorama nacional em relação à existência de grupos de percussão e ao seu modo de funcionamento. Os resultados sugerem uma influência positiva do grupo de percussão em diversos aspectos do processo de aprendizagem dos alunos de percussão.

keywords

Percussion, percussion ensemble, music teaching, learning process, chamber music.

abstract

This project aimed to study the influence of students' participation in a percussion group in their learning process. It was completed a research practice that made possible the analysis of that influence by establishing comparisons between a control group and an experimental group. The impact of participation in a percussion group in the learning process of percussion students was assessed at the level of acquired cognitive skills, demonstrated motivation and musical identity created. We also developed surveys that were sent to schools and that allowed a better understanding of the national picture in relation to the existence of percussion groups and the way they function. The results suggest a positive influence of the percussion group in several aspects of the students' learning percussion.

Índice

| | |
|--|-----------|
| ÍNDICE | 1 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | 4 |
| ÍNDICE DE TABELAS | 5 |
| INTRODUÇÃO | 7 |
| PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 11 |
| 1. PROCESSO DE APRENDIZAGEM | 11 |
| 1.1. DOMÍNIOS DO CONHECIMENTO | 14 |
| 1.2. MOTIVAÇÃO | 17 |
| 1.3. IDENTIDADE MUSICAL | 20 |
| 1.4. A ESPECIFICIDADE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PERCUSSÃO | 22 |
| 1.5. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA DE CONJUNTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM MÚSICA | 26 |
| 2. DELINEAÇÃO DO PROJECTO | 29 |
| 2.1. ESCOLHA DO TEMA | 29 |
| 2.2. O PROJECTO | 30 |
| 2.3. RESULTADOS ESPERADOS | 32 |
| PARTE II – APLICAÇÃO DO PROJECTO | 35 |
| 1. CONTEXTUALIZAÇÃO | 35 |
| 1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA | 36 |
| 1.1.1. Caracterização da classe de percussão | 37 |
| 1.2. CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DA PERCUSSÃO EM PORTUGAL | 38 |
| 2. CONSTRUÇÃO DO PROJECTO | 41 |
| 2.1. METODOLOGIA | 41 |
| 2.2. RECRUTAMENTO | 43 |
| 2.3. CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS | 44 |
| 2.4. FERRAMENTAS PARA A RECOLHA DE DADOS | 46 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.1. Matriz de avaliação geral | 46 |
| 2.4.2. Matriz de avaliação da performance | 48 |
| 2.4.3. Questionários aos alunos | 49 |
| 2.4.4. Questionários às escolas | 50 |
| PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS | 57 |
| 1. AVALIAÇÕES GERAIS | 58 |
| 2. AVALIAÇÕES DAS PERFORMANCES | 61 |
| 3. QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS | 64 |
| 3.1. QUESTIONÁRIO A – GRUPO EXPERIMENTAL | 64 |
| 3.2. QUESTIONÁRIO B – GRUPO DE CONTROLO | 68 |
| 3.3. COMPARAÇÃO ENTRE OS QUESTIONÁRIOS A E B. | 70 |
| 4. QUESTIONÁRIOS ÀS ESCOLAS | 74 |
| 4.1. QUESTIONÁRIO 1 | 74 |
| 4.2. QUESTIONÁRIO 2 | 82 |
| PARTE IV – DISCUSSÃO | 89 |
| CONCLUSÃO | 95 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 97 |
| ANEXOS | 101 |
| ANEXO A – CARTA AO DIRECTOR PEDAGÓGICO/AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO | 103 |
| ANEXO B – CONTACTO COM AS DIRECÇÕES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO | 105 |
| ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJECTO ÀS ESCOLAS | 113 |
| ANEXO D – LISTA DE ESCOLAS COM A DISCIPLINA DE PERCUSSÃO | 115 |
| ANEXO E – QUESTIONÁRIO A | 117 |
| ANEXO F – QUESTIONÁRIO B | 121 |
| ANEXO G – QUESTIONÁRIOS ÀS ESCOLAS | 123 |
| ANEXO H – EXEMPLOS DE NOTAÇÃO MUSICAL NA PERCUSSÃO | 135 |

| | |
|--|------------|
| <u>ANEXOS DIGITAIS</u> | 137 |
| ANEXO D1 – AVALIAÇÕES GERAIS | 137 |
| ANEXO D2 – AVALIAÇÕES DAS PERFORMANCES | 137 |
| ANEXO D3 – GRAVAÇÕES DAS PERFORMANCES | 137 |
| ANEXO D4 – QUESTIONÁRIOS A – RESPOSTAS | 137 |
| ANEXO D5 – QUESTIONÁRIOS B – RESPOSTAS | 137 |
| ANEXO D6 – QUESTIONÁRIOS 1 – RESPOSTAS | 137 |
| ANEXO D 7 – QUESTIONÁRIOS 2 – RESPOSTAS | 137 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| GRÁFICO I – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE PERCUSSÃO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DA JOBRA POR REGIME/CURSO DE FREQUÊNCIA NO ANO LECTIVO 2010/2011. | 38 |
| GRÁFICO II - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DE PERCUSSÃO DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DA JOBRA POR GRAU/ANO DE FREQUÊNCIA NO ANO LECTIVO 2010/2011..... | 38 |
| GRÁFICO III – MÉDIA DE IDADES DOS ALUNOS PARTICIPANTES. | 45 |
| GRÁFICO IV – NÚMERO DE ALUNO POR GRAU. | 45 |
| GRÁFICO V – PERCENTAGEM DE ESCOLAS COM A DISCIPLINA DE PERCUSSÃO POR DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO. | 46 |
| GRÁFICO VI – AVALIAÇÕES GERAIS – GRUPO EXPERIMENTAL..... | 59 |
| GRÁFICO VII – AVALIAÇÕES GERAIS – GRUPO DE CONTROLO | 59 |
| GRÁFICO VIII – AVALIAÇÕES DAS PERFORMANCES – GRUPO EXPERIMENTAL | 62 |
| GRÁFICO IX – AVALIAÇÕES DAS PERFORMANCES – GRUPO DE CONTROLO | 62 |
| GRÁFICO X – QUESTIONÁRIO A – “QUANTO TEMPO EM MÉDIA ESTUDAS SEMANALMENTE PARA AS AULAS DE PERCUSSÃO/GRUPO DE PERCUSSÃO?” | 64 |
| GRÁFICO XI – QUESTIONÁRIO A – “QUANDO TOCAS EM GRUPO QUAIS SÃO AS TUAS MAIORES DIFICULDADES?” | 66 |
| GRÁFICO XII – QUESTIONÁRIO A – “QUANDO TOCAS EM GRUPO QUAIS SÃO AS TUAS MAIORES FACILIDADES?” | 66 |
| GRÁFICO XIII – QUESTIONÁRIO A – “QUAL FOI O TIPO DE NOTACÃO QUE CONSIDERASTE MAIS DIFÍCIL/MAIS FÁCIL/QUE MAIS GOSTAS?” | 67 |
| GRÁFICO XIV – QUESTIONÁRIOS A/B – “COMO AVALIAS O CONTRIBUTO DADO PELA TUA ACTIVIDADE NO GRUPO DE PERCUSSÃO/NA TUA CLASSE DE CONJUNTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA TUA FORMAÇÃO ENQUANTO PERCUSSIONISTA?” | 72 |
| GRÁFICO XV – QUESTIONÁRIOS A/B – “NUMA ESCALA DE 0 A 10 AVALIA O TEU GRAU DE EVOLUÇÃO NA DISCIPLINA DE PERCUSSÃO DESDE O INÍCIO DESTE ANO LECTIVO ATÉ AO MOMENTO.” | 72 |
| GRÁFICO XVI – QUESTIONÁRIO 1 – “QUAL É A FAIXA ETÁRIA DOMINANTE NO GRUPO QUE ORIENTA?” | 76 |
| GRÁFICO XVII – QUESTIONÁRIO 1 – “ÍNDIQUE O NÚMERO DE ALUNOS (DO GRUPO QUE ORIENTA) POR CADA GRAU DE ENSINO” | 76 |

| | |
|---|----|
| GRÁFICO XVIII – QUESTIONÁRIO 1 – “QUE TIPO DE FORMAÇÃO PRIVILEGIA?” | 77 |
| GRÁFICO XIX – QUESTIONÁRIO 1 – “QUAIS OS ELEMENTOS DE FORMAÇÃO QUE DESENVOLVE PREFERENCIALMENTE NAS SUAS AULAS DE CLASSE DE CONJUNTO DE PERCUSSÃO?” | 79 |
| GRÁFICO XX – QUESTIONÁRIO 1 – “DE QUE FORMA TRABALHA A LEITURA/IMPROVISACÃO/COORDENAÇÃO MOTORA/COORDENAÇÃO RÍTMICA/ESTILOS MAIS ABORDADOS(QUAIS)/CAPACIDADE PERFORMATIVA?” | 80 |
| GRÁFICO XXI – QUESTIONÁRIO 1 – “CONSIDERA QUE ALUNOS QUE PARTICIPEM NUM GRUPO DE PERCUSSÃO TÊM UMA EVOLUÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DIFERENTE DE ALUNOS QUE NÃO PARTICIPEM NUM GRUPO DE PERCUSSÃO?” | 81 |
| GRÁFICO XXII – QUESTIONÁRIO 2 – “POR QUANTOS ALUNOS É CONSTITUÍDA A CLASSE DE PERCUSSÃO DA SUA ESCOLA?” | 83 |
| GRÁFICO XXIII – QUESTIONÁRIO 2 – “PORQUE NÃO EXISTE NENHUMA CLASSE DE CONJUNTO DE PERCUSSÃO A FUNCIONAR NA SUA ESCOLA?” | 83 |
| GRÁFICO XXIV – QUESTIONÁRIOS 1 E 2 – “NA SUA OPINIÃO, É PERTINENTE QUE A CLASSE DE CONJUNTO DE PERCUSSÃO FAÇA PARTE DO CURRÍCULO MUSICAL DO ALUNO DE PERCUSSÃO?” | 91 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| TABELA I – ESQUEMA DA INVESTIGAÇÃO. | 42 |
| TABELA II – MATRIZ DE AVALIAÇÃO GERAL. | 47 |
| TABELA III – MATRIZ DE AVALIAÇÃO DA PERFORMANCE | 48 |
| TABELA IV – AVALIAÇÕES GERAIS | 58 |
| TABELA V – AVALIAÇÕES GERAIS – MÉDIAS POR GRUPO | 58 |
| TABELA VI – AVALIAÇÕES DAS PERFORMANCES | 61 |
| TABELA VII – AVALIAÇÕES DAS PERFORMANCES – MÉDIAS POR GRUPO | 62 |

Introdução

A presente dissertação expõe a investigação realizada na disciplina de Projecto Educativo, inserida no Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro. O objectivo geral foi a verificação da influência da participação de um grupo de alunos de percussão num grupo de percussão em diversos aspectos do seu processo de aprendizagem individual, como a aquisição de competências cognitivas, sociais e performativas, a motivação, e o desenvolvimento da identidade musical.

O ímpeto que promoveu a realização desta investigação adveio de diversas questões relacionadas com o interesse pessoal e profissional. A minha experiência enquanto aluno, professor e músico integrante de vários grupos de percussão levou-me a questionar qual seria a influência do trabalho realizado em grupo na aquisição de conhecimentos e competências individuais na disciplina de percussão. A posterior pesquisa bibliográfica verificou a inexistência de referências científicas acerca da questão específica dos grupos de percussão e da sua influência no processo de aprendizagem dos alunos de percussão, sendo a investigação sobre o ensino da percussão bastante reduzida de uma forma geral. Este projecto vem assim oferecer o seu contributo para a pesquisa acerca do ensino da música e da percussão, pretendendo ser proveitoso para professores e demais envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos de percussão.

Neste sentido, desenhei um estudo que teve por base a comparação entre um grupo de controlo (alunos de percussão que não foram directamente influenciados pela investigação) e um grupo experimental (alunos de percussão que participaram num grupo de percussão ao longo de um ano lectivo). Houve ainda a realização de uma inquirição nacional para averiguar a existência e o funcionamento de grupos de percussão em Portugal. Os dados foram recolhidos através de várias ferramentas construídas para este projecto: matriz de avaliação geral; matriz de avaliação da performance; questionário A; questionário B; questionário 1; e questionário 2. As avaliações gerais foram realizadas pelo professor de cada aluno participante em três momentos da investigação (inicial, intermédio e final), as avaliações da performance foram realizadas por três professores externos à investigação no início e no final da investigação, o questionário A foi realizado no final da investigação aos alunos do grupo experimental, o questionário B foi realizado no final da investigação aos alunos do grupo de controlo, o questionário 1 foi respondido por escolas

com grupos de percussão, e o questionário 2 foi respondido por escolas sem grupo de percussão.

O documento presente divide-se em quatro partes: Parte I – Fundamentação Teórica; Parte II – Aplicação do Projecto; Parte III – Apresentação e Análise de Dados; e Parte IV – Discussão. Na primeira parte é realizada uma fundamentação teórica abordando os vários elementos que integram o processo de aprendizagem em música (domínios do conhecimento, motivação, identidade musical) e incidindo também nas especificidades que o processo de aprendizagem da percussão experimenta, e na importância da música de câmara no processo de aprendizagem em música. Nesta primeira parte é ainda realizada uma breve delineação do projecto expondo o processo que originou a escolha do tema e uma síntese do plano da investigação prática.

Na segunda parte é efectuada uma contextualização discorrendo sobre a caracterização da escola onde o projecto foi aplicado, sobre a caracterização específica da classe de percussão onde o projecto foi aplicado e sobre a caracterização do ensino da percussão em Portugal. No capítulo seguinte é exposta a construção do projecto no que respeita à metodologia utilizada, ao recrutamento, à caracterização das amostras, e à construção das ferramentas para a recolha de dados.

A terceira parte apresenta os dados recolhidos realizando uma análise ao longo da exposição dos mesmos, dividindo-se em quatro capítulos: avaliações gerais; avaliações das performances; questionários aos alunos; e questionários às escolas. Por último é realizada a discussão dos resultados obtidos e feita uma reflexão acerca da investigação realizada.

Este projecto pretende oferecer um contributo para a investigação científica sobre o ensino da música e da percussão, ambicionando ser útil para o desenvolvimento da realidade existente actualmente nesta área. Apesar de algumas limitações terem sido verificadas, apresenta-se como um estudo pertinente na investigação sobre o tema abordado.

Parte I

Parte I - Fundamentação Teórica

1. Processo de Aprendizagem

Em qualquer área do conhecimento, a aprendizagem é um processo complexo de interação entre o indivíduo e o meio. Não se cinge à memorização de informação, sendo uma aquisição dinâmica de diversos conhecimentos e competências (Stringer, Christensen, & Baldwin, 2010, p. 187). Não havendo uma definição generalizadamente aceite, Domjan sugere que a aprendizagem é uma mudança duradoura no comportamento que resulta da experiência prévia com diversos estímulos ou respostas. Por outras palavras, sempre que observamos a existência de aprendizagem existe uma alteração no comportamento, quer seja a realização de uma nova acção ou a supressão de uma acção antiga. (Domjan, 2010, p. 17).

A aprendizagem, como aspecto fulcral na existência humana, tem sido alvo de investigação perseverante. Das abordagens da psicologia às abordagens da filosofia, o processo de aprendizagem tem originado diversas teorias que pretendem explicar com mais clareza toda a complexidade a ele associada. De seguida, algumas teorias da aprendizagem serão expostas, sendo importante salientar que nenhuma delas pode ser considerada certa ou errada em nenhum aspecto fundamental e que cada uma oferece um contributo para melhor compreender o processo de aprendizagem (Stringer, et al., 2010, p. 17).

Foi na primeira metade do século XX, por volta de 1930, que as teorias behavioristas emergiram através do trabalho de investigadores como Skinner, Thorndike, Watson ou Pavlov (James, 2006, p. 54). Na perspectiva behaviorista o factor determinante na aprendizagem é o meio, sendo a aprendizagem considerada uma resposta condicionada por estímulos externos (James, 2006, p. 54). Os behavioristas centravam-se na importância de factos externos e observáveis no processo de aprendizagem e do papel dos castigos e das recompensas no mesmo. O aprendiz era considerado um elemento passivo em todo o processo. (Liem & McInerney, 2008, p. 5). Em síntese, o objectivo da investigação behaviorista na educação era definir de que forma a manipulação externa de estímulos poderia afectar positivamente alterações no comportamento dos alunos (Liem & McInerney, 2008, p. 5).

As teorias cognitivas surgiram e expandiram-se na segunda metade do século XX (1960) quase como reacção ao behaviorismo (James, 2006, p. 55). Nesta perspectiva, os aprendizes são vistos como elementos integrantes e activos no processo de aprendizagem através do uso de estratégias cognitivas e meta-cognitivas (Liem & McInerney, 2008, p. 6). Ao contrário do behaviorismo, estas teorias procuram compreender como se constrói significado, como acontece a transferência de conhecimento, estratégias cognitivas, ou o papel do conhecimento já adquirido na aprendizagem (Liem & McInerney, 2008, p. 6). Este último elemento é considerado de grande importância. Stringer salienta exactamente a relevância do desenvolvimento humano e do processo de aquisição de novo conhecimento e competências para a aprendizagem. O autor refere que as teorias cognitivas destacam a necessidade de compreender os estádios do conhecimento pelos quais os aprendizes necessariamente passam para que a complexidade da aprendizagem possa ser desenvolvida (Stringer, et al., 2010, p. 21). Estes estádios do conhecimento foram definidos por Jean Piaget na sua teoria do conhecimento (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas, operações formais) (Stringer, et al., 2010, p. 18) e prestam auxílio na compreensão e aplicação das teorias cognitivas. Piaget afirmava que as crianças aprendem de forma diferente da dos adultos, premissa que as teorias em questão assumem como verdadeira quando afirmam que o conhecimento já adquirido é visto como determinante na capacidade de aprender novo material. As teorias cognitivas afirmam ainda que as diferenças entre principiantes e experientes estão essencialmente presentes na forma como os experientes organizam o conhecimento (James, 2006, p. 55).

Albert Bandura é o nome associado à teoria que se desenvolveu a partir da teoria exposta no parágrafo anterior – a teoria sócio-cognitiva – e que pode ser interpretada como uma fusão das perspectivas behaviorista e cognitiva (Liem & McInerney, 2008, p. 6). Bandura sugere que as crianças aprendem através da observação e imitação sociais do comportamento de outros e, estando também de acordo com a perspectiva de Piaget acerca do desenvolvimento humano, salienta o facto de o processo de aprendizagem acontecer através da interacção entre aspectos pessoais, comportamentais, cognitivos e relativos ao meio (Stringer, et al., 2010, p. 21). Assim, a teoria sócio-cognitiva afirma que a aprendizagem ocorre pela interacção recíproca e constante entre o indivíduo e o meio social: as acções promovidas pelo pensamento alteram o meio e o meio altera o pensamento (James, 2006, p. 57). Nesta teoria, é também dada particular atenção ao

desenvolvimento da identidade pessoal e social e da sua importância na aprendizagem (James, 2006, p. 57).

Tendo alguns pontos em comum com a teoria sócio-cognitiva, nos anos oitenta do século XX desenvolveu-se a teoria construtivista da aprendizagem. Esta perspectiva direcciona a sua atenção para o papel principal que os aprendizes têm na construção do seu próprio conhecimento e para a importância do conhecimento prévio na aprendizagem (Liem & McInerney, 2008, p. 6). Ao mesmo tempo é dado espaço à investigação sobre aprendizagem colaborativa e todos os elementos com ela relacionados (Liem & McInerney, 2008, p. 7).

A importância do aprendiz no seu próprio processo de aprendizagem está também estreitamente relacionada com a teoria existencialista da aprendizagem. A noção de que o indivíduo é único, livre, independente e inteiramente responsável pela sua existência e a criação de uma identidade pessoal e social exerce influência na aprendizagem e na forma como o conhecimento é assimilado (S. A. O'Neill & Senyshyn, 2011, p. 27). Segundo esta perspectiva, a aprendizagem deve acontecer através de um estreito e contínuo relacionamento e interacção entre o indivíduo e o meio social, cultural e histórico, de forma a permitir uma aprendizagem significativa (Liem & McInerney, 2008, p. 7).

Estas são apenas algumas das teorias da aprendizagem que podem fornecer informação sobre a complexidade associada à temática do ensino. Cada uma das teorias abordadas proporciona uma visão sobre o processo de aprendizagem e pode fornecer ferramentas conceptuais importantes para lidar eficazmente com situações complexas no processo de ensino (Stringer, et al., 2010, p. 26).

A aplicação das teorias expostas anteriormente ao caso específico da aprendizagem em música é explorada por Susan O'Neill e Yaroslav Senyshyn. Sucintamente, na perspectiva behaviorista o objectivo na aprendizagem em música seria o aprendiz tornar-se um praticante hábil, sendo possível aplicar a máxima “a prática faz a perfeição” (S. A. O'Neill & Senyshyn, 2011, p. 19); na perspectiva construtivista o aluno colabora no seu processo de aprendizagem o que, segundo O'Neill e Senyshyn pode criar tensão e contradições quando as ideias ou escolhas musicais não possam ser exploradas devido a diferenças culturais, educacionais, de tradição ou de valores (S. A. O'Neill & Senyshyn, 2011, p. 24); no caso da perspectiva existencialista, o aluno procuraria o conhecimento

autêntico da verdade subjectiva sobre ele próprio através de uma apropriação autêntica e estética da música (S. A. O'Neill & Senyshyn, 2011, p. 28).

Ainda sobre o processo de aprendizagem e sobre os elementos que o integram, Ernst Stringer e os seus colegas apresentam três assuntos centrais a ter em conta. São eles o envolvimento dos alunos, que pode ser de resistência e apatia ou de interesse e excitação; o conhecimento prévio adquirido, já referido como importante no processo de aprendizagem em algumas teorias apresentadas; e os três domínios do conhecimento – o cognitivo que é relativo às competências intelectuais, o afectivo que é relativo às orientações emocionais e aos sentimentos, e o psicomotor que é relativo às competências físicas (Stringer, et al., 2010, pp. 63-72). No subcapítulo seguinte serão expostos com maior profundidade estes três domínios do conhecimento e a sua especificidade no caso da aprendizagem em música.

1.1. Domínios do Conhecimento

Não sendo os únicos elementos que integram o processo de aprendizagem, os domínios do conhecimento são talvez a componente mais importante do mesmo, sendo a aquisição de competências a eles associada o objectivo primário de todo o processo.

A aprendizagem em música, e especificamente a aprendizagem de um instrumento musical, está entre as mais complexas formas de acção conseguidas pelo ser humano (Palmer, 1997, p. 117) e é descrita por Bamberger como um processo espiral e interminável onde estão presentes diversas restrições organizacionais que geram tensão e se transformam mutuamente (Swanwick, 2011, p. 142). Por outras palavras, a aprendizagem em música não é um processo unidireccional mas sim um processo complexo de interacções entre os vários domínios do conhecimento, o indivíduo e o meio.

Domínio cognitivo

O domínio cognitivo do conhecimento é, como já referido, relativo à aquisição de competências intelectuais. Bloom e Krathwohl, citados por Stringer, sugerem que os objectivos educacionais para o domínio cognitivo são o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação (Stringer, et al., 2010, p. 72). Em resumo, o elemento conhecimento inclui saber, definir, lembrar, reconhecer, listar e reproduzir; o elemento compreensão inclui saber o significado, comparar, contrastar, explicar e dar

exemplos; o elemento aplicação inclui aplicar, utilizar, implementar, produzir, mostrar, escrever, resolver, desenvolver e ilustrar; o elemento análise inclui desconstruir, categorizar, comparar, diferenciar, distinguir, separar, subdividir, concluir e determinar; o elemento síntese inclui adaptar, combinar, compor, criar, produzir, desenvolver, construir, incorporar e estruturar; e o elemento avaliação inclui julgar, avaliar, comparar, concluir, justificar, criticar e decidir. Assim, o domínio cognitivo é exposto não como apenas a aquisição de conhecimento factual, mas como uma necessária compreensão do conhecimento e capacidade de transferência do mesmo (Stringer, et al., 2010, p. 73). De forma semelhante mas mais simplificada, Anderson e Krathwohl expõem as etapas do processo cognitivo da seguinte forma: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar (Stringer, et al., 2010, p. 74).

No caso da aprendizagem em música o domínio cognitivo do conhecimento está relacionado com a aprendizagem de conceitos teóricos, com a aquisição de conhecimento factual, com a aquisição de competências auditivas e com a aquisição de competências de leitura. A aquisição de conceitos teóricos, factuais e de competências auditivas é essencial para compreender o funcionamento da linguagem musical, para decodificar a notação utilizada – descrita como uma ferramenta poderosa que permite muitas experiências individuais do aluno (Hodges & Nolker, 2011, p. 83) – e para poder compreender e ultrapassar dificuldades relacionadas com os domínios afectivo e psicomotor.

Domínio afectivo

O domínio afectivo do conhecimento relaciona-se com os sentimentos e orientações emocionais que um indivíduo tem para com pessoas, eventos, objectos ou lugares. Este domínio é, segundo Stringer, determinante em relação ao comportamento, e à aquisição de competências afectivas (atitudes, opiniões, valores e interesses) deve ser incentivado no processo de aprendizagem (Stringer, et al., 2010, p. 75). Krathwohl, Bloom e Andersen sugerem que os alunos devem desenvolver as capacidades de receber (estar consciente), responder (participar activamente), valorizar (demonstrar valores), organizar valores (desenvolver uma filosofia pessoal), e caracterizar (agir de acordo com os valores) (Stringer, et al., 2010, pp. 75-76).

Na aprendizagem em música o domínio afectivo do conhecimento é essencial não só nas relações interpessoais que existam, principalmente quando existe a necessidade de

tocar em grupo, mas também na aquisição de competências expressivas necessárias para uma prática musical de excelência. Apesar das características específicas destas competências serem de carácter técnico – segundo Brandmeyer e os seus colegas, a expressão musical refere-se a micro-desvios no tempo e na dinâmica das notas musicais em relação ao que se apresenta na partitura (Brandmeyer, Timmers, Sadakata, & Desain, 2011, p. 107) – é necessária a sensibilidade conseguida com a aquisição de competências do domínio afectivo para que a expressão musical seja possível.

Domínio psicomotor

No processo de aprendizagem o domínio psicomotor é importante em áreas que envolvam as competências físicas como o desenvolvimento do discurso, a leitura, a escrita, a educação física, ou as performances artísticas. Harrow apresenta um modelo que descreve o desenvolvimento das competências físicas: Movimentos reflexos (reacções que não são aprendidas), movimentos fundamentais (movimentos básicos como andar), percepção (resposta a estímulos), habilidades físicas (força, agilidade, flexibilidade), movimentos hábeis (movimentos complexos necessários no desporto, por exemplo), comunicação não discursiva (movimentos expressivos e interpretativos) (Stringer, et al., 2010, p. 77).

Na aprendizagem de um instrumento musical são desenvolvidos os movimentos hábeis e complexos através da prática extensa. Vários investigadores citados por Williamon e Valentine afirmam que os instrumentistas passam anos a desenvolver e aperfeiçoar as suas competências técnicas (Williamon & Valentine, 2000, p. 354). A prática é sem dúvida um elemento fundamental e determinante na aquisição e retenção de competências técnicas (Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996; Williamon & Valentine, 2000), como sugerem os resultados apresentados por Sloboda e pelos seus colegas, confirmando a “existência de uma forte e positiva relação entre a prática e o sucesso na performance musical”¹ (Sloboda, et al., 1996, p. 306). Na prática de um instrumento musical, ser competente, em termos motores, significa conseguir realizar movimentos com níveis elevados de precisão e coordenação, e com pouco esforço cognitivo. O domínio psicomotor é, pois, um dos domínios do conhecimento fundamental

¹ A tradução apresentada foi realizada pelo autor.

Versão original: “These data have fully confirmed the existence of a strong positive relationship between practice and achievement in musical performance”.

na aprendizagem de um instrumento musical, sendo importante referir a especificidade das características psicomotoras a desenvolver consoante o instrumento musical em causa.

1.2. Motivação

Outro dos assuntos centrais no processo de aprendizagem, expostos por Stringer, Christensen e Baldwin, é o envolvimento dos alunos (Stringer, et al., 2010, p. 63). A motivação dos alunos para a aprendizagem é sem dúvida de grande importância no sucesso ou insucesso de todo o processo (Walberg, 2011, p. 12). Segundo Harlen, a motivação é um elemento central para a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento acerca da mesma e das formas como promovê-la no processo é essencial para a educação (Harlen, 2006, p. 61).

A investigação sobre a motivação é desde o século XIX uma área em desenvolvimento (E. Deci & Ryan, 1985, p. 11), tendo surgido uma grande diversidade de teorias que pretendem explicar a motivação humana. Susan Hallam afirma que o conjunto das teorias da motivação existentes pode ser dividido em três grandes grupos: um primeiro que considera que a motivação provém do indivíduo, um segundo que considera que a motivação provém de elementos e factores externos ao indivíduo, e um terceiro que considera que a motivação provém de uma interacção complexa entre o indivíduo e o meio em que este se integra (Hallam, 2002, p. 225).

Apesar de diferentes na abordagem, todas as teorias da motivação pretendem explicar os elementos que desencadeiam a acção humana e que sustentam a continuidade dessa acção num determinado contexto social (Edward Deci & Ryan, 2007, p. 14). Outras variáveis como as características individuais de cada um, o interesse pela actividade, ou os incentivos recebidos, são também componentes importantes e presentes no estudo da motivação humana (Sansone & Thoman, 2006, p. 1703).

As primeiras teorias da motivação humana consideravam que qualquer indivíduo despendia energia para saciar necessidades primárias como a sede e a fome, sendo essas necessidades a razão para a acção. Estas teorias foram assim denominadas de teorias das necessidades (Maehr, Pintrich, & Linnenbrink, 2002, p. 352). Posteriormente, considerou-se que para além das necessidades primárias, a motivação podia ser gerada por factores externos ao indivíduo como as recompensas ou os castigos (Hallam, 2002, p. 225). Surgiu

assim a teoria do reforço, considerada uma das mais antigas teorias da motivação humana, afirmando que as recompensas encorajam e os castigos desencorajam a acção (Maehr, et al., 2002, p. 351). As teorias psicanalíticas surgiram mais tarde, explicando a acção humana como uma constante busca pelo prazer e pela redução da tensão, e como uma procura pelo desenvolvimento pessoal (Hallam, 2002, p. 226). Outras teorias como as teorias da personalidade e as teorias humanísticas expõem a motivação como uma característica da personalidade de cada indivíduo, salientando a individualidade e liberdade de escolha (Hallam, 2002, p. 226). As teorias da motivação humana existentes actualmente tiveram a sua origem nestas teorias gerais, sendo investigada a especificidade da motivação em diversas áreas do conhecimento científico (Hallam, 2002, p. 226).

Uma dessas áreas é exactamente a do ensino e da aprendizagem. A investigação sobre motivação nesta área é tão vasta quanto a sua importância para o referido processo. Stiggins descreve a motivação para a aprendizagem como o motor que impele o processo de aprendizagem, sendo de uma forma geral exposta como as condições e processos que levam ao direccionar, à magnitude e à subsistência do esforço (Harlen, 2006, p. 61). Esta importância da motivação na aprendizagem é visível na extensa lista de teorias existentes, e no interesse pela continuidade da pesquisa sobre o tema (S. O'Neill & McPherson, 2002, p. 31).

Entre as teorias da motivação aplicadas à aprendizagem podem referir-se a teoria da auto-eficácia, apresentando o sentido de competência do aluno como central para a motivação; a teoria da realização do objectivo, que procura as razões que mantêm o aluno motivado para aprender; a teoria do fluxo, propondo um equilíbrio entre a dificuldade das tarefas e a destreza do aluno como essencial no processo motivacional; a teoria das atribuições, afirmando a importância das atribuições causais que o aluno concretiza em relação ao sucesso ou ao insucesso; ou a teoria da expectativa-valorização, que apresenta a valorização que o aluno dá à aprendizagem como um elemento crucial na motivação (Hallam, 2002; Maehr, et al., 2002; S. O'Neill & McPherson, 2002).

Esta evidente relevância da motivação para a aprendizagem traduz como indiscutível a necessidade de compreender como motivar os alunos para obter sucesso educacional (Maehr, et al., 2002, p. 350). Se o envolvimento dos alunos for inexistente e a sua postura revelar apatia e desinteresse estes não irão despender o tempo e esforço

necessários para a aquisição de conhecimentos. Se por outro lado se apresentarem motivados e interessados o seu desempenho será sem dúvida melhor (S. O'Neill & McPherson, 2002, p. 39).

No caso da aprendizagem em música, a motivação exerce especial importância. O processo de aprendizagem de um instrumento musical ocupa muitas horas de trabalho solitário e de dedicação (Pike, 2011, p. 20) que pode por vezes ser considerado frustrante e aborrecido. É necessário que exista uma forte motivação para a aprendizagem de um instrumento musical para conseguir ultrapassar todos os aspectos menos agradáveis associados à mesma (Smith, 2011, p. 265), uma vez que existe como já referido uma relação estreita entre o tempo de estudo despendido e o nível de perícia conseguido em música (Hallam, 2002, p. 232).

Radocy e Boyle destacam a necessidade de manter a motivação no processo de aprendizagem de um instrumento musical como sendo uma das grandes questões pedagógicas, referindo que é difícil manter o interesse e dedicação dos alunos elevado quando se pretende atingir um objectivo que não é imediatamente atingível (Radocy & Boyle, 1988, p. 322). A investigação sobre motivação em música atenta, na sua maioria, compreender o impulso para começar a estudar um instrumento e a motivação para continuar o estudo apesar das dificuldades cognitivas e motoras que possam surgir, devido à enorme importância da motivação para a persistência necessária no estudo de um instrumento musical em qualquer nível de aprendizagem (Hallam, 2002, p. 232).

Entre os elementos que influenciam o processo motivacional de um aluno em música estão a família, o grupo de pares, os professores, o meio em que o aluno se integra, e o próprio aluno. Apesar das influências externas, é o aluno que define o seu interesse pela prática musical. O interesse, a exploração e a assimilação de conhecimentos por parte do aluno são maioritariamente definidos por si próprio, sendo o interesse pessoal por uma actividade o que sustenta a aprendizagem a ela relacionada (Hallam, 2002, p. 236). A identidade musical do aluno, exposta no sub-capítulo seguinte, apresenta-se também como um elemento importante para o envolvimento e motivação do aluno no seu processo de aprendizagem de um instrumento musical (Hallam, 2002, p. 236).

1.3. Identidade Musical

A busca da identidade pessoal é considerada por Erikson, citado por Faircloth, como uma tarefa crítica no desenvolvimento, particularmente importante e evidente nos adolescentes (Faircloth, 2012, p. 186). Não sendo um elemento fixo no desenvolvimento pessoal, está continuamente a ser formada, transformada, reconstruída, analisada e renegociada num processo dinâmico entre o indivíduo e o meio social em que se integra (Moreira, França, Moreira, & Lana-Peixoto, 2009, p. 46). Tarrant e os seus colegas afirmam que é na adolescência que o processo de formação da identidade pessoal se revela de forma mais evidente pelo aumento da auto-percepção e da confiança e pela exploração de identidades possíveis (Tarrant, North, & Hargreaves, 2003, p. 134).

A relação entre a identidade pessoal e a aprendizagem tem sido alvo de investigação havendo estudos que afirmam que a dinâmica entre o indivíduo e o meio da qual resulta a estruturação da identidade é um aspecto significativo no empenho e na motivação dos alunos (Faircloth, 2012, p. 186). O facto da aprendizagem não acontecer nunca dissociada de um contexto social permite compreender esta relação existente entre a construção da identidade pessoal e a aquisição de conhecimentos e competências. A aprendizagem acontece num determinado contexto ou comunidade (a comunidade escolar por exemplo) que influencia a construção da identidade. A identidade, por sua vez vai influenciar a forma como os conhecimentos são interpretados, estruturados e armazenados pelos alunos (Faircloth, 2012, p. 187). Dewey afirma que quando um aluno se reconhece e se identifica na sua comunidade escolar a valorização que este dá à aprendizagem é beneficiada (Faircloth, 2012, p. 187) e consequentemente o seu desempenho melhora.

A formação da identidade pessoal em contexto escolar tem interessado a investigadores como sendo um objectivo importante no desenvolvimento dos alunos (Rich & Schachter, 2011, p. 218). O contexto social envolvido na construção da identidade pessoal do aluno tem também sido investigado, sendo a escola considerada um dos mais importantes contextos sociais do adolescente (Rich & Schachter, 2011, p. 219). Wardekker e Miedema referem que o ambiente escolar tem um duplo papel na criação e recriação da identidade através da abundância de influências de diversas histórias de identidade e desafiando o adolescente com a visão de uma complexidade externa a esse ambiente (Wardekker & Miedema, 2010, p. 38). Berzonsky refere ainda que as diferenças nos estilos

de identidade pessoal sugerem diferentes padrões de aprendizagem (Berzonsky & Kuk, 2005, p. 235). A importância da formação da identidade pessoal no processo de aprendizagem tem sido, assim, valorizada e investigada como um elemento de grande relevância nas ciências sociais.

O desenvolvimento da identidade pessoal num aluno de música relaciona-se sempre com o desenvolvimento de uma identidade musical e a investigação em ensino da música têm afirmado a importância desta para o processo de aprendizagem (Lamont, 2011, p. 381). A formação de uma identidade musical cria um sentido de pertença a uma comunidade que pode ser uma influência positiva no empenho dos alunos (Faircloth, 2012, p. 187). A motivação, a resiliência e a paixão são, segundo uma investigação citada por Lamont, os elementos centrais de uma identidade musical forte (Lamont, 2011, p. 381).

A formação da identidade musical, sobretudo em crianças, está sempre inerente a influências de vários factores como a família, o grupo de pares, as actividades musicais realizadas, ou os media (Borthwick & Davidson, 2003, p. 76; S. A. O'Neill, 2003, p. 93). Taylor e Hallam sugerem que na identidade musical de um indivíduo há sempre várias identidades musicais específicas como as de criador, de intérprete, de técnico, de ouvinte, de aluno, ou de professor, e que estas identidades musicais específicas podem emergir de uma forma positiva ou de uma forma negativa (Taylor & Hallam, 2008, p. 286). Exemplificando, um aluno pode sentir-se muito competente e identificado como intérprete em música e menos competente como criador/compositor. Da mesma forma, um professor de música pode sentir-se competente a nível técnico e menos competente ao nível do ensino.

Apesar de ser extremamente importante para o processo de aprendizagem em música a existência de uma identidade musical geral que reúna todos os alunos de música, a identidade musical não termina no sentir-se parte de uma comunidade global de indivíduos que têm conhecimentos sobre música e que tocam um instrumento. A diversidade de estilos musicais, de classes de instrumentos (por exemplo: metais, madeiras, cordas ou percussão) e de sub-classes de instrumentos (por exemplo: piano, canto ou violino), de períodos de referência interpretativa da história da música, e de escolas de referência em vários instrumentos permitem a ramificação da identidade musical em vários níveis. Esta diversidade proporciona a existência de sub-identidades musicais que

funcionam da mesma forma como impulsionadoras para um melhor desempenho em cada um dos ramos que advém da identidade musical geral. Existe ainda a identidade musical que pode formar-se num grupo de música de câmara ou numa orquestra e que exerce também um papel importante no desempenho dos mesmos.

1.4. A especificidade do processo de aprendizagem na percussão

A aprendizagem da percussão encontra algumas especificidades em relação à de outros instrumentos musicais. As características desta disciplina promovem essas especificidades não só pelo nível de dificuldade elevado nas competências psicomotoras que é necessário adquirir, mas também pelo facto da mesma ser composta por vários instrumentos musicais distintos e pela complexidade logística inerente. Estes e outros elementos que caracterizam e influenciam a disciplina da percussão serão apresentados e analisados em pormenor nos parágrafos seguintes.

O desenvolvimento do domínio psicomotor já foi referido como essencial no processo de aprendizagem de um instrumento musical. Na percussão este domínio pode ser desconstruído em três elementos: a coordenação, a independência e a simetria motora entre os lados esquerdo e direito. A coordenação é um dos objectivos primários na aprendizagem motora (Swinnen & Wenderoth, 2004, p. 20). Segundo Gzibovskis e Marnauza, na aprendizagem da percussão é necessário desenvolver níveis altos de coordenação entre os quatro membros (inferiores e superiores) de forma a poder posteriormente adquirir competências onde essa coordenação motora terá um papel importante. (Gzibovskis & Marnauza, 2012, p. 4). De igual forma, a independência motora entre os membros é essencial na aprendizagem da percussão. A simetria motora entre os lados esquerdo e direito, ou por outras palavras, a igualdade do movimento entre os dois lados do corpo, é também fundamental (Gzibovskis & Marnauza, 2012, p. 5) e é necessário que seja amplamente trabalhada de forma a contrariar a desigualdade naturalmente existente na maior parte das pessoas².

² Esta manifestação comportamental é definida como lateralidade e expõe um uso preferencial e uma funcionalidade superior do lado esquerdo ou do lado direito do corpo (Puterman, Baker, & Schorer, 2010, p. 1581).

As características referidas, possíveis e essenciais na performance percussiva permitem a presença da polirritmia³ no repertório da percussão. Este recurso, bastante frequente nas composições para instrumentos de percussão, é possível com a existência de um elevado domínio psicomotor ao nível da independência entre os membros e da simetria na execução. Quanto mais elevado o domínio psicomotor mais fácil é a execução deste recurso.

Uma das particularidades mais evidentes na aprendizagem da percussão é a diversidade instrumental. Actualmente, a disciplina de percussão agrupa um conjunto de instrumentos que devem ser dominados tecnicamente pelo aluno – marimba, vibrafone, tímpanos, caixa de rufo e multi-percussão – distribuídos pelas subclasses dos idiofones e dos membranofones (Henrique, 1999, p. 23). Esta diversidade implica necessariamente uma multiplicidade de técnicas, havendo a possibilidade de utilizar mais do que uma técnica no mesmo instrumento.

A complexidade logística associada à percussão relaciona-se estreitamente com a diversidade de instrumentos existente. O facto de serem necessários vários instrumentos para a disciplina traz constrangimentos ao nível das aulas de percussão, do estudo individual dos alunos, da realização de concertos, ou do transporte e da montagem e desmontagem associados.

O repertório existente para percussão é outro elemento que define a disciplina. Apesar de alguns dos instrumentos de percussão estarem entre os mais antigos na história da música, as obras escritas para cada um dos instrumentos são bastante recentes, não existindo repertório solista anterior ao século XX. As primeiras peças que abordam a percussão como instrumento individualizado são as *Rítmicas V e VI* de Amadeo Roldán⁴, datadas de 1930, para grupo de percussão (Hall, 2008, p. 14), e a peça *27'10.554''* de John Cage, datada de 1956, para percussão solo (Pritchett, 1999). A contemporaneidade do repertório existente confere, assim, uma característica própria à disciplina de percussão.

3 A polirritmia existe também na prática de outros instrumentos musicais, mas na percussão este recurso pode ser utilizado em vários instrumentos conferindo-lhe mais densidade sonora.

4 Existe a convenção de que a obra *Ionisation* de E. Varèse foi a primeira obra escrita especificamente para percussão, embora seja sugerido por Hall que esta convenção se deve a uma visão eurocêntrica que marginaliza o trabalho de compositores não Europeus/Norte-Americanos (Hall, 2008, p. 15).

A relação de contacto com os instrumentos de percussão é também uma especificidade da disciplina que, tal como a diversidade de instrumentos, permite uma enorme variedade ao nível de técnicas utilizadas e ao nível tímbrico. Chaib expõe esta relação de contacto através de quatro abordagens possíveis ao instrumento de percussão: contacto directo, contacto indirecto, contacto constante e contacto inconstante (Chaib, 2012, p. 161). Assim, um percussionista pode utilizar diversas formas de contacto com um mesmo instrumento ou com diversos instrumentos percutindo com as mãos, com diferentes tipos de baquetas ou com outros objectos manipuláveis (exemplo: arcos, bolas de pingue-pongue, martelos).

Na aprendizagem da percussão, as especificidades acima referidas exercem uma influência que é necessário ter em conta a nível pedagógico. No caso do desenvolvimento psicomotor, o aperfeiçoamento da coordenação, da independência e da simetria é conseguido de diferentes formas e em diferentes estágios do desenvolvimento consoante o aluno. Na minha experiência enquanto docente da disciplina pude observar alunos demonstrando mais destreza na coordenação e alunos demonstrando mais destreza na independência. Ao nível da simetria os alunos apresentam invariavelmente um domínio maior de um dos lados do corpo. Desta forma, a aprendizagem na disciplina de percussão, e especificamente a aquisição de competências psicomotoras, deve acontecer tendo presente as características individuais de destreza técnica de cada aluno, de forma a conseguir equilibrar as três competências psicomotoras essenciais no domínio dos instrumentos de percussão.

A diversidade instrumental da disciplina de percussão exerce também influência no processo de aprendizagem do aluno. O facto de existirem vários instrumentos diferentes que é necessário estudar pode gerar dificuldades na gestão do tempo de estudo por parte do aluno e também na gestão do tempo de aula por parte do professor. Esta diversidade pode influenciar também o aluno ao nível da motivação e ao nível do desenvolvimento da sua identidade musical. Em relação à motivação, o aluno pode aumentar os seus níveis de interesse pela disciplina pelo facto de não ter de estar sempre a estudar o mesmo instrumento. Por exemplo, se o aluno estiver cansado ou desconcentrado a estudar marimba pode fazer uma pausa no estudo deste instrumento dedicando-se a um outro. No que respeita à identidade musical, o facto de existirem vários instrumentos na mesma disciplina pode gerar diferentes preferências por parte dos alunos: um aluno pode preferir a

marimba, enquanto outro aluno pode preferir os tímpanos. Assim, a criação de uma identidade musical dentro da disciplina de percussão influencia também o processo de aprendizagem.

Na questão da complexidade logística as questões pedagógicas relacionam-se com a existência e disponibilidade de todos os instrumentos necessários para a parte lectiva e para o estudo individual. Esta questão engloba a dificuldade dos alunos em ter instrumentos próprios, tanto pela quantidade de instrumentos como por razões financeiras, e as dificuldades financeiras de algumas escolas e instituições para adquirir a quantidade necessária de instrumentos, para a prática e o ensino da percussão. Simultaneamente a necessidade de espaços físicos para tornar possível o estudo individual de todos é uma realidade que se traduz como um dos pontos mais influentes no processo de ensino e de aprendizagem da percussão em Portugal (Oliveira, 2004, p. 86).

A existência de um repertório para percussão bastante recente influencia também o processo de aprendizagem. As composições para o ensino da percussão são escassas, particularmente no caso dos níveis iniciais de aprendizagem. Apesar de existir já algum repertório direccionado a estes níveis verifica-se também uma lacuna na aquisição deste material pedagógico por parte das escolas e instituições, não havendo um arquivo escolar que colmate as necessidades do processo de ensino e aprendizagem em Portugal.

A variedade existente ao nível das possibilidades de contacto com o instrumento é também influente no processo de aprendizagem, onde é necessário que o aluno trabalhe e domine várias técnicas de execução com baquetas, várias técnicas de execução sem baquetas e diversos idiofones de percussão (idiofones percutidos, idiofones percussivos e idiofones de concussão), idiofones de agitação, idiofones de raspagem, idiofones beliscados e idiofones friccionados (Henrique, 1999, p. 24). Esta variedade origina um processo de aprendizagem complexo e extenso.

A disciplina de percussão é, assim, detentora de especificidades que não se observam na maioria das outras disciplinas e que fomentam a singularidade do processo de aprendizagem dos alunos e do processo de ensino por parte dos professores.

1.5. A importância da música de conjunto no processo de aprendizagem em música

A música de conjunto tem um papel reconhecidamente importante no processo de aprendizagem em música. São muitos os benefícios que advêm da participação numa classe de conjunto para qualquer aluno (Berg, 2008, p. 48), que ganha ao mesmo tempo independência e sensibilidade musicais (Brown, 1998, p. 38; Rutkowski, 2000, p. 23). Segundo Caroline Koh e os seus colegas, os benefícios do trabalho em grupo têm sido demonstrados por muitos autores quando aplicados em diversos contextos escolares (Koh, Wang, Tan, Ee, & Liu, 2008, p. 223). Wiggins afirma também que o trabalho colaborativo é mais eficaz na resolução de problemas e na tomada de decisões do que o trabalho individual (Bryce, 2001, p. 18). Maehr afirma ainda que o envolvimento dos alunos em actividades na escola é essencial para a aprendizagem, especificando que o empenho e persistência dos alunos que podem advir desse envolvimento são cruciais para conseguir bons resultados académicos (Maehr, et al., 2002, p. 350).

Rutkowski sugere que o sentido de “camaradagem” ao tocar em conjunto deve ser promovido entre os membros de orquestras e coros de forma a aperfeiçoar a música que realizam (Rutkowski, 2000, p. 27). Bryce sugere ainda que o melhor retorno para aperfeiçoar a performance é aquele que advém dos colegas e não do professor, através de um modelo de aprendizagem colaborativo (Bryce, 2001, p. 17). A autora defende que os alunos de música devem ter um papel activo e de colaboração com os colegas e com o professor que oriente e promova o seu processo de aprendizagem (Bryce, 2001, p. 18). A investigação sobre este tema tem, assim, apresentado propostas para a optimização de um sistema de ensino que inclua, reconheça a importância e valorize a música de conjunto no processo de aprendizagem dos alunos.

A música de conjunto com um número reduzido de alunos tem sido também investigada como importante para o processo de aprendizagem em detrimento de classes maiores como o coro ou a orquestra, sendo afirmado por investigadores que os instrumentistas têm benefícios diferentes quando tocam em grupos maiores ou mais pequenos (Villarrubia, 2000, p. 38). Descrita como um dos mais íntimos e sofisticados tipos de performance (Rutkowski, 2000, p. 23), a música de câmara oferece aos alunos a possibilidade de trabalhar a independência e a tomada de decisões. Tais competências não

têm lugar para ser exploradas num grupo maior onde a responsabilidade recai sobre uma única pessoa (professor/maestro) (Bryce, 2001, p. 18).

Um dos mais importantes benefícios da música de câmara para os alunos é a enorme quantidade de oportunidades que oferece para desenvolver as competências de trabalho de um músico profissional (Berg, 2008, p. 48) e a sua relevância para a actividade futura (Latten, 2001, p. 52). Mas existe uma miríade de ganhos que se pode conseguir pela participação num grupo de música de câmara: o desenvolvimento da independência e da consciência (Villarrubia, 2000, p. 39); o maior desenvolvimento das competências rítmicas e da auto-confiança (Latten, 2001, p. 46); o desenvolvimento da responsabilidade individual para a afinação, fraseado, técnica e balanço (Latten, 2001, p. 46); a capacidade de ouvir activamente e adaptar-se ao que ouvem à sua volta (Villarrubia, 2000, p. 39); a capacidade de resolver problemas através de uma audição crítica (Villarrubia, 2000, p. 42); o desenvolvimento de uma compreensão técnica da música (Villarrubia, 2000, p. 39); e o desenvolvimento de competências sociais como a liderança, comunicação de grupo, trabalho de grupo, resolução de problemas criativa, resolução de conflitos, agendamentos, competências de análise, planeamento e competências interpessoais (Latten, 2001, p. 47).

O grupo de percussão é uma classe de conjunto que tem vindo a ganhar espaço no ensino da música. Caracteriza-se pela evidente utilização de instrumentos de percussão, pela ausência de maestro, sendo por isso considerado um grupo de música de câmara, e pela heterogeneidade possível na instrumentação utilizada. O uso de instrumentos não abordados nas aulas individuais de percussão – instrumentos étnicos, instrumentos não convencionais, percussão corporal – é também uma das características destes grupos. Clyde afirma que a maioria dos alunos de percussão estarão ao longo do seu processo de aprendizagem expostos ao grupo de percussão quer como intérpretes quer como ouvintes (Clyde, 2003, p. 14). Paiva afirma também que a prática de todo o percussionista está directamente relacionada com a música em conjunto, salientando a importância das competências interpessoais para um aluno de percussão (Paiva, 2005, p. 1189).

Se relacionarmos as especificidades desta formação de grupo de música de câmara com as especificidades existentes no processo de aprendizagem da percussão, apercebemo-nos de algumas vantagens imediatas conseguidas com a participação do aluno desta disciplina num grupo de percussão. Em primeiro lugar verificamos todas as vantagens já

apresentadas associadas à participação num grupo de música de câmara, desde a responsabilidade partilhada com os colegas (Neidlinger, 2011, p. 24) à vantagem social dos ensaios em grupo (Latten, 2001, p. 52), passando pelo impulsionamento na aquisição de competências musicais e sociais. Verificamos também a existência de um maior contacto com os instrumentos e técnicas trabalhados na aula e com outros instrumentos, promovendo a motivação e o compromisso dos alunos em relação à aprendizagem em música (Pike, 2011, p. 23), e possibilitando a transferência dos conhecimentos adquiridos na aula para outro contexto, o que por sua vez favorece a retenção desses conhecimentos (Peterson, 2010, p. 25). A formação de uma identidade musical associada ao grupo de percussão pode também surgir, proporcionando, em conjunto com o aumento do contacto com os instrumentos da disciplina, um reforço positivo da aprendizagem (Walberg, 2011, p. 19).

Webster afirma que a aprendizagem em música acontece verdadeiramente não quando se tem apenas conhecimento, mas quando se está intimamente relacionado com esse conhecimento, sendo esta relação conseguida através de um envolvimento activo numa experiência musical da mais alta qualidade (Webster, 2011, p. 35). Para um aluno de percussão, o envolvimento proposto por Webster pode ser promovido através da participação num grupo de percussão.

Todas as questões discutidas anteriormente levam-nos a colocar a pergunta de partida para esta investigação: “a participação num grupo de percussão influencia o processo individual de aprendizagem do aluno de percussão?”. No próximo capítulo será apresentada a delineação do projecto, explicando em pormenor o processo que originou a escolha do tema e a construção da investigação prática, e expondo os resultados esperados.

2. Delineação do Projecto

A delineação deste projecto fundamentou-se na bibliografia consultada, mas também na minha experiência pessoal e profissional enquanto aluno e professor de percussão, e enquanto membro de grupos de percussão também como aluno e profissionalmente. O facto de ser responsável pela orientação de um grupo de percussão conduziu igualmente às questões que originaram o desenvolvimento desta investigação.

2.1. Escolha do tema

O ponto de partida para a escolha do tema deste projecto educativo foi uma reflexão acerca do processo de aprendizagem no caso particular da percussão. Enquanto professor desta disciplina, as dificuldades relacionadas com as características específicas da mesma são directamente observadas no processo de aprendizagem dos alunos. Uma das características que influencia de forma evidente este processo é a diversidade instrumental e a logística a ela associada. Para um aluno de percussão, não sendo impossível, é muito difícil conseguir adquirir todos os instrumentos necessários para o estudo individual, essencialmente pelo valor monetário associado a essa aquisição, mas também pelo espaço requerido para os dispor. Esta quase inevitável inexistência de instrumento(s) próprio(s) dificulta a já complicada gestão do tempo de estudo, sendo necessário que o aluno se desloque à sua instituição de ensino para a prática individual, estando condicionado à disponibilidade de salas e instrumentos.

Esta realidade promove um reduzido tempo de estudo semanal por parte dos alunos de percussão, agravado pelo facto de ser necessário trabalhar cinco instrumentos diferentes, o que consequentemente, e segundo vários autores já apresentados, como Gzibovkis e Marnauza ou Swiennen e Wenderoth, diminui a qualidade do processo de aprendizagem (Gzibovskis & Marnauza, 2012; Swinnen & Wenderoth, 2004).

A participação dos alunos desta disciplina num grupo de percussão poderia minorizar as consequências da dificuldade na prática individual na aquisição de conhecimentos e competências, oferecendo a possibilidade de um maior contacto semanal com os instrumentos leccionados e com as técnicas aprendidas, e de um maior contacto com outros instrumentos de percussão menos explorados nas aulas. As afirmações de

vários autores acerca dos benefícios da música de câmara no processo de aprendizagem são também argumento para a realização desta investigação sobre o impacto da participação do aluno de percussão num grupo de percussão no processo de aprendizagem do instrumento.

Assim, a escolha do tema e a elaboração da questão de partida para este projecto aconteceram de uma forma natural pela observação e análise do processo de aprendizagem da disciplina de percussão.

2.2. O projecto

A delineação prática desta investigação foi realizada seguindo a sugestão de Quivy e Campenhoud (Quivy & Campenhoud, 1995) no Manual de Investigação em Ciências Sociais. Desta forma, e como já exposto no sub-capítulo anterior, a questão de partida surgiu da minha experiência enquanto aluno, docente e elemento de grupos de percussão, havendo três hipóteses para os resultados emergentes desta investigação: a primeira é a de que a participação de um aluno de percussão num grupo de percussão não exerce qualquer influência no seu processo individual de aprendizagem; a segunda é a de que a participação de um aluno de percussão num grupo de percussão exerce uma influência que pode ser considerada negativa no seu processo individual de aprendizagem; e a terceira é a de que a participação de um aluno de percussão num grupo de percussão exerce uma influência que pode ser considerada positiva no seu processo individual de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica incidiu sobre a aprendizagem e o processo a ela associado, sobre o processo de ensino, sobre a aprendizagem em música e sobre a importância da música de conjunto. Foram também realizadas entrevistas exploratórias, de carácter informal, com colegas docentes da disciplina de percussão e integrantes de grupos de percussão. A escolha da metodologia e a construção do modelo de análise foram realizadas em simultâneo, criando a estrutura da investigação e as ferramentas utilizadas. Por fim, foi feita a recolha e análise dos dados e realizada a discussão e a conclusão da investigação.

Assim, a construção da estrutura para a investigação iniciou-se com a decisão de que esta seria quasi-experimental, sendo por isso necessária a criação de dois grupos: um de controlo e um experimental. Esta característica permite a comparação entre um grupo de indivíduos sobre o qual é aplicado o estudo (grupo experimental) e um grupo de

indivíduos sobre o qual não é aplicado o estudo (grupo de controlo), sendo assim possível verificar se essa aplicação exerce alguma influência (Sapsford & Jupp, 1996, p. 13). Decidiu-se ainda que seriam realizadas comparações entre os dados recolhidos no início e no final da investigação e entre os dois grupos de alunos participantes. A investigação caracteriza-se então como ecológica (por ser realizada com um grupo de alunos), longitudinal (possibilitando a verificação de possíveis alterações entre o início e o final do estudo) e analítica (por descrever e estabelecer relações entre variáveis) (Robson, 1993). O estudo foi aplicado a um grupo de alunos de percussão do Conservatório de Música da Jobra.

Foram criados os dois grupos de alunos que constituíram a amostra para esta investigação e definiu-se que os alunos do grupo experimental pertenceriam a um grupo de percussão na disciplina de classe de conjunto e os alunos do grupo de controlo pertenceriam a uma outra classe de conjunto não especificada (coro, orquestra ou outro grupo⁵). Sendo a pretensão deste estudo verificar a influência da participação de um aluno de percussão num grupo de percussão no seu processo individual de aprendizagem, foram realizadas três avaliações gerais ao longo da investigação aos alunos participantes (concretizadas pelo professor do aluno), foram realizadas avaliações das performances individuais dos alunos (gravadas em vídeo) no início e no final da investigação (concretizadas por três professores de percussão), foram realizados questionários aos alunos participantes, e foram realizados questionários aos professores de percussão de várias escolas do país.

Em síntese, a investigação prática iniciou-se com a primeira avaliação geral dos alunos participantes e com a avaliação da performance individual de cada um deles. Os alunos do grupo experimental participaram ao longo do ano lectivo num grupo de percussão, tendo aulas semanalmente, e os alunos do grupo de controlo participaram numa outra classe de conjunto não definida. Foi realizada uma avaliação geral intermédia e uma avaliação geral final. A avaliação da performance individual foi também realizada no final da investigação, bem como os questionários aos alunos participantes. Complementarmente, foram realizados os questionários aos professores de percussão de várias escolas do país.

⁵ Os alunos de percussão pertencentes ao grupo de controlo não executam o seu instrumento quando inseridos no coro.

A análise dos dados foi realizada através da comparação entre a informação recolhida no início da investigação (início do ano lectivo) e a informação recolhida no final da investigação (final do ano lectivo), permitindo verificar possíveis alterações na aquisição de conhecimentos e competências dos alunos.

2.3. Resultados esperados

A realização desta investigação pretende verificar a hipótese de que a participação de um aluno de percussão num grupo de percussão oferece uma influência benéfica ao seu processo individual de aprendizagem. Pretende-se compreender se os já referidos benefícios da música de câmara no processo de aprendizagem de um instrumento musical podem ser optimizados quando aplicados ao caso específico da percussão.

As condições existentes para a realização deste estudo apenas permitiram uma amostra de onze alunos (6 no grupo experimental e 5 no de controlo) e um período não muito extenso para a sua aplicação (um ano lectivo). Estes elementos podem ter exercido influência nos resultados obtidos, no entanto, esta investigação verifica-se como um importante ponto de partida para futura investigação sobre a especificidade do processo de aprendizagem da percussão.

Na segunda parte será exposta em pormenor a construção prática desta investigação, aduzindo a metodologia utilizada, caracterizando a amostra, e explicando a elaboração dos questionários e das fichas de avaliação.

Parte II

Parte II – Aplicação do Projecto

Nesta parte será apresentada uma contextualização acerca do ambiente sociocultural em que se insere a escola onde o projecto foi aplicado. Será também exposta a caracterização da escola discriminando os cursos em funcionamento, os instrumentos ministrados, o número total de alunos, o número de alunos por curso e o número de professores no ano lectivo de 2010/2011. Neste primeiro ponto será ainda realizada a caracterização da classe de percussão, da qual foi retirada a amostra para a concretização da investigação prática. No segundo ponto da contextualização será apresentada uma breve caracterização do ensino da percussão em Portugal, contextualizando o funcionamento e características actuais da disciplina de percussão nas escolas nacionais. Por opção, não foram incluídas nesta investigação as escolas de música com a disciplina de percussão em funcionamento nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira por estarem sob a alçada das Secretarias Regionais da Educação dos respectivos Governos Regionais e não sob a jurisdição directa do Ministério da Educação.

O segundo capítulo incide na construção do projecto, expondo a metodologia utilizada, o recrutamento e a caracterização das amostras, e as várias ferramentas construídas para a recolha de dados.

1. Contextualização

O país engloba o continente e ilhas. Por uma razão logística optou-se por restringir o universo de escolas de música onde poderíamos concretizar a nossa investigação àquelas de Portugal continental, e mais concretamente à zona centro do país. Contudo, o número de escolas possíveis revelou-se ainda bastante largo, não sendo possível, do ponto de vista temporal e físico abarcá-las a todas nesta investigação. Foi tido em conta que se todas fossem incluídas o universo em estudo era maior reflectindo-se na obtenção de um conjunto de dados mais positivo. No entanto, e salvaguardando este facto, definiu-se para a realização deste projecto que aplicação prática da investigação aconteceria na zona litoral centro do país. A escola onde a investigação foi concretizada foi o Conservatório de Música da Jobra, pertencente ao concelho de Albergaria-a-Velha, distrito de Aveiro. A escolha desta escola deveu-se ao facto de a mesma reunir um grande número de alunos

(516), matriculados em diversos cursos coexistentes, de diversas áreas das artes performativas, e também ao facto de existir uma classe de percussão consolidada, também com grande número de alunos (38). O destacamento desta escola veio também pelo facto de ter alguma tradição na existência de grupos de percussão e por questões profissionais, uma vez que se trata da escola onde lecciono a disciplina de percussão desde 2008.

1.1. Caracterização da escola

O Conservatório de Música da Jobra é uma escola artística, não apenas de música, onde funciona uma grande variedade de cursos, o que proporciona um ambiente escolar culturalmente diversificado. O ensino oficial artístico iniciou-se nesta escola em 1994 com os cursos de piano e viola dedilhada, tendo desde então crescido em número de cursos ministrados, alunos, professores e funcionários (Jobra, 2011).

Em 2010/2011, a oferta formativa da escola distribuía-se por três áreas artísticas: a música, a dança e o teatro. Os cursos ministrados incluem os regimes profissional, oficial e livre. No ensino da música os instrumentos leccionados são acordeão, bateria (cursos de jazz e pop-rock), clarinete, contrabaixo, fagote, flauta de bisel, flauta transversal, guitarra clássica, guitarra eléctrica, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, vibrafone (curso de jazz), violela, violino, violoncelo e voz. Estes instrumentos são leccionados em diversos cursos como o curso profissional de instrumentista de sopros e percussão, o curso profissional de instrumentista de cordas e teclas, o curso profissional de jazz, o curso de música pop rock e jazz, ou o curso oficial de música. Paralelamente existem os projectos da musicoterapia e da música para bebés (Jobra, 2011).

No ano lectivo de 2010/2011 a escola contou com 516 inscrições de alunos nos vários cursos ministrados. Nos cursos oficiais de música (regime articulado e regime supletivo), nos quais foi inserida a investigação prática ora proposta, estiveram matriculados 251 alunos dos vários instrumentos, representando uma percentagem de 48,6 no número total de alunos do conservatório. O número total de professores neste ano lectivo foi de 93. Em relação às escolas do ensino regular associadas ao Conservatório de Música da Jobra, nas quais se integram os alunos de música do curso oficial, regime articulado, havia uma relação protocolar com seis agrupamentos. São eles o Agrupamento

de Escolas da Branca, o Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha, o Agrupamento de Escolas de Pinheiro da Bemposta, o Agrupamento de Escolas de S. João de Loure, o Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga e o Agrupamento de Escolas de Loureiro.

A nível social e económico, a região em que se insere esta escola e as escolas associadas é considerada essencialmente agrícola com alguma proeminência do sector industrial, este último maioritariamente centrado nas freguesias de Albergaria-a-Velha e Branca, no concelho de Albergaria-a-Velha. Os alunos desta região são referidos como provenientes um meio sócio-económico médio, e revelando algumas carências a nível de recursos e materiais (A. d. E. d. Albergaria-a-Velha, 2011; C. M. d. Albergaria-a-Velha, 2011).

Culturalmente, a região tem estruturas e associações culturais que a enriquecem a esse nível. A oferta cultural distribui-se pelo Teatro Aveirense, pelo Cineteatro Alba, e pelo Cineteatro de Estarreja. A existência de bandas filarmónicas nos concelhos de Albergaria-a-Velha, Estarreja, Oliveira de Azeméis, Vale de Cambra e Sever do Vouga oferece também algum enriquecimento cultural.

1.1.1. Caracterização da classe de percussão

A classe de percussão do Conservatório de Música da Jobra existe desde 2001, tendo vindo a crescer até à actualidade. No ano lectivo de 2010/2011, ano em que se insere esta investigação, a classe tinha 38 alunos e 4 professores. A existência do grupo de percussão nesta escola tem sido considerada relevante, existindo no ano lectivo referido 4 grupos de percussão a funcionar, dois no ensino oficial, de frequência opcional, e dois no ensino profissional, de frequência obrigatória.

A distribuição dos alunos de percussão por regime ou curso de frequência (articulado, supletivo, livre ou curso profissional) é apresentada no gráfico I. Pode observar-se uma prevalência de alunos no regime articulado.

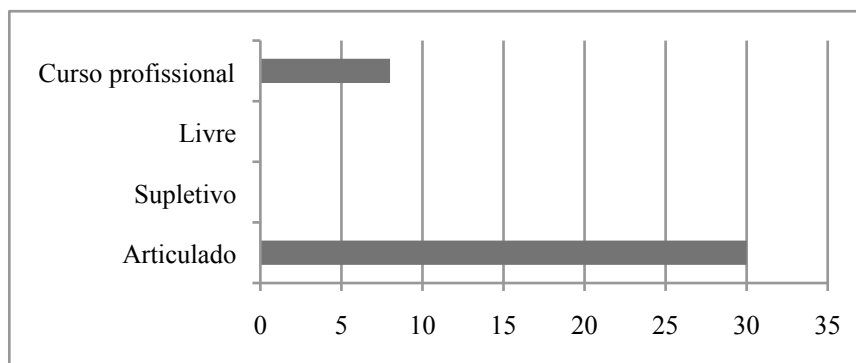


Gráfico I – Distribuição dos alunos de percussão do Conservatório de Música da Jobra por regime/curso de frequência no ano lectivo 2010/2011.

A distribuição de alunos por grau/ano pode ser observada no gráfico II, verificando-se que os graus mais baixos de frequência, referentes ao ensino básico (1º ao 5º grau), têm um número mais elevado de alunos, destacando a superioridade evidente no número de alunos do 1º grau.

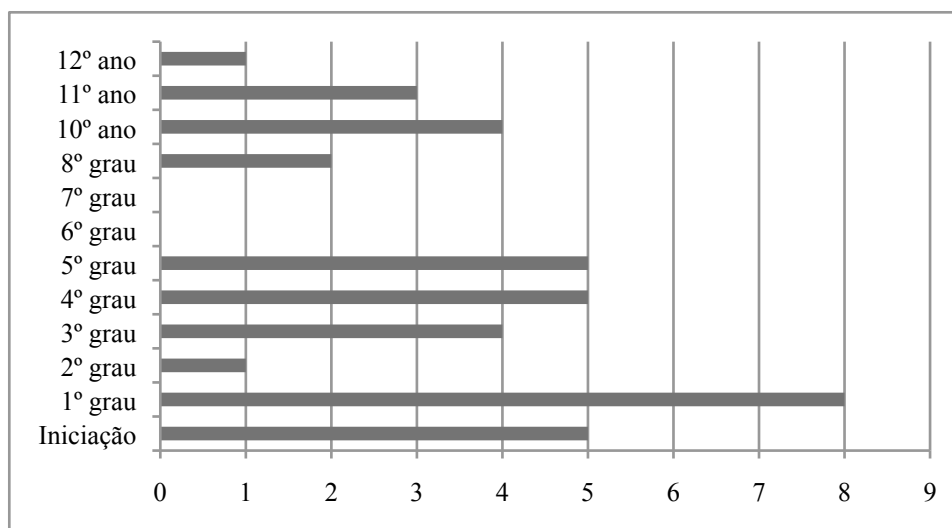


Gráfico II - Distribuição dos alunos de percussão do Conservatório de Música da Jobra por grau/ano de frequência no ano lectivo 2010/2011.

1.2. Caracterização do ensino da percussão em Portugal

O ensino da percussão em Portugal é bastante recente. Oliveira concretiza uma contextualização e uma progressão histórica da percussão e do seu ensino no país referindo que desde 1948 até 2002 o crescimento desta disciplina foi muito evidente (Oliveira, 2004). Desde a inicial transferência de conhecimentos nas orquestras e bandas filarmónicas até à criação do curso de percussão nos conservatórios, nas escolas profissionais e nas

escolas de ensino superior, o autor relata um percurso que aconteceu em menos de 50 anos (Oliveira, 2004).

O primeiro curso de percussão em regime oficial iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 1987/1988 no Conservatório de Música de Aveiro – Calouste Gulbenkian, ao qual se seguiram o Conservatório de Música do Porto, o Conservatório Nacional, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e o Conservatório de Música de Coimbra (Oliveira, 2004, p. 27). O ensino da percussão em cursos profissionais iniciou-se em 1989 com a abertura da Escola Profissional de Música de Espinho e o ensino superior iniciou-se 1994 na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (Oliveira, 2004, p. 28).

Em relação ao funcionamento do curso de percussão no ensino particular e cooperativo não existe informação compilada acerca do percurso que esta disciplina teve em Portugal. A referida investigação de Paulo Oliveira é talvez a mais completa e actual acerca da disciplina de percussão em Portugal, abordando no entanto apenas o seu funcionamento nos conservatórios públicos.

Para a realização do presente projecto foi necessário saber quais as escolas de música do país com a disciplina de percussão em funcionamento, não fazendo distinção entre o ensino público e o ensino particular e cooperativo. O ensino superior não foi abrangido pela investigação uma vez que esta tem um interesse particular nos graus iniciais de aprendizagem da percussão (ensino básico). Assim, e através do contacto das várias direcções regionais da educação foi possível saber que no ano lectivo de 2010/2011 existiam 58 escolas de música de ensino oficial a oferecer formação na disciplina de percussão.

Em relação à existência de classes de conjunto de percussão no ensino da percussão em Portugal a informação existente é bastante reduzida. É possível saber, pela minha experiência profissional enquanto docente e pelo contacto com colegas, que é dada importância a este tipo de formação no processo de aprendizagem dos alunos e que existe alguma significância no número de grupos de percussão existentes. Não existe, contudo, informação formal e precisa acerca deste tema.

Esta lacuna na investigação científica acerca da influência dos grupos de percussão no processo individual de aprendizagem dos alunos de percussão, em conjunto com o referido na fundamentação teórica, levaram à construção deste projecto exposta no capítulo seguinte.

2. Construção do Projecto

A investigação aqui exposta iniciou-se com a pesquisa e revisão bibliográficas sobre o tema proposto. Estas foram também continuadas durante a construção do projecto, auxiliando na delineação do mesmo e na escolha da metodologia e ferramentas a utilizar. A aplicação prática da investigação realizou-se no ano lectivo de 2010/2011 tendo como população alvo os alunos de percussão do ensino especializado da música em Portugal e sendo a amostra reunida a partir de um grupo de alunos de percussão do Conservatório de Música da Jobra – Albergaria-a-Velha. As autorizações requeridas ao director pedagógico da escola e aos encarregados de educação dos alunos participantes são apresentadas no anexo A. Foi ainda realizada uma recolha de informação, através de questionários aos professores de percussão a leccionar em Portugal, apresentada nos anexos D6 e D7.

Nos sub-capítulos seguintes serão expostos em pormenor a metodologia utilizada, o procedimento para o recrutamento dos participantes, a caracterização da amostra e a construção das várias ferramentas utilizadas na recolha dos dados.

2.1. Metodologia

Tendo como objectivo compreender a influência da participação num grupo de percussão nos vários elementos que integram o processo de aprendizagem do aluno de percussão, esta investigação estruturou-se, como já referido, como quasi-experimental, ecológica, longitudinal e analítica.

A amostra recrutada foi, assim, dividida em dois grupos – um grupo de controlo e um grupo experimental – que foram avaliados segundo os mesmos critérios no início da investigação prática. Esta avaliação geral foi realizada pelos professores de percussão de cada aluno participante e incidiu sobre as competências cognitivas e de atitudes e valores. Os critérios avaliados nas competências cognitivas incluíam a aquisição de competências essenciais e específicas, a aplicação de conhecimentos a novas situações e os hábitos de estudo. Os critérios avaliados no domínio das atitudes e valores incidiram no desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia e no desenvolvimento do espírito de tolerância, de seriedade, de cooperação e de solidariedade. Foram ainda recolhidas gravações de performances (provas ou audições) dos alunos de ambos os grupos

que posteriormente foram avaliadas por três professores de percussão incidindo sobre critérios específicos: postura, domínio técnico, sonoridade e interpretação. Estas avaliações iniciais, para as quais foram elaboradas matrizes com critérios de avaliação que proporcionaram uma avaliação rigorosa, permitiram estabelecer um ponto de partida para o desenvolvimento da investigação, criando informação que pode ser comparável com o final da investigação⁶.

Após as avaliações iniciais, os alunos do grupo experimental iniciaram as aulas num grupo de percussão sob a minha orientação, e os alunos do grupo de controlo realizaram a disciplina de classe de conjunto num outro grupo. No final do segundo período lectivo, foi realizada uma avaliação geral intermédia a todos os alunos participantes utilizando os mesmo critérios da avaliação inicial, e no final da investigação foram novamente realizadas a avaliação geral e a avaliação da performance a todos os alunos participantes seguindo também os mesmos critérios. Foram ainda realizados questionários aos alunos do grupo experimental no final da investigação de forma a perceber a opinião dos alunos sobre a investigação realizada e sobre aspectos do seu processo de aprendizagem que possam ter sido afectados – Questionário A – e foram também realizados questionários aos alunos do grupo de controlo no final da investigação pretendendo compreender a opinião do aluno sobre a classe de conjunto que frequentou e sobre a possível participação num grupo de percussão.

A tabela seguinte expõe em síntese a forma como esta investigação aconteceu:

| | Grupo de Controlo | Grupo Experimental |
|--|--------------------------|---------------------------|
| Avaliação geral inicial | X | X |
| Avaliação da performance inicial | X | X |
| Participação num grupo de percussão semanalmente ao longo do ano lectivo | | X |
| Avaliação geral intermédia | X | X |
| Avaliação geral final | X | X |
| Avaliação da performance final | X | X |
| Questionário A | | X |
| Questionário B | X | |

Tabela I – Esquema da investigação.

⁶ As competências cognitivas, de atitudes e valores e as competências performativas seleccionadas para a avaliação com as matrizes de avaliação geral e de avaliação da performance foram construídas tendo como referência o programa e os objectivos gerais e específicos da disciplina de percussão na escola onde se realizou a investigação.

Em paralelo com a aplicação prática da metodologia utilizada foram realizados questionários acerca da existência, do funcionamento, e da importância dos grupos de percussão aos professores de percussão das escolas de música de ensino oficial de Portugal. Estes questionários foram enviados por correio postal e por correio electrónico.⁷

2.2. Recrutamento

O recrutamento dos alunos para o grupo experimental foi realizado após ter sido definido pela direcção pedagógica da escola um grupo de alunos que participariam na classe de conjunto de percussão (grupo de percussão). Este grupo de 6 alunos estavam inscritos no 3º e 4º graus de frequência da disciplina de percussão. O recrutamento do grupo de controlo foi posteriormente realizado, reunindo 5 alunos com faixas etárias e graus de frequência similares às do grupo experimental. Foi tentada a criação de dois grupos homogéneos ao nível das competências cognitivas, níveis de ensino, faixa etária e género.

A identidade dos alunos não será revelada, sendo os mesmos identificados por letras e números. Os alunos do grupo experimental serão identificados com os números de 1 a 6 antecidos pela letra “e” (exemplo: e1). Os alunos do grupo de controlo serão identificados com os números de 1 a 5 antecidos pela letra “c” (exemplo: c1).

Foram recrutados também três professores de percussão para a avaliação das performances dos alunos participantes. A sua identidade não será também revelada, sendo as avaliações por eles concretizadas associadas a P1, P2, e P3.

O recrutamento das escolas para o preenchimento dos questionários foi realizado através do contacto com as direcções regionais de educação (anexo B) – Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), Direcção Regional de Educação do Centro (DREC), Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT), Direcção Regional de Educação do Alentejo (DRALE) e Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG) – solicitando o contacto das escolas de ensino oficial da música com a disciplina de percussão em funcionamento.

⁷ O número de respostas aos inquéritos enviados às escolas pode ser consultado no capítulo 4 da parte III.

A inquirição de dados foi feita através do preenchimento de 2 questionários (questionário 1 e questionário 2)⁸ enviados por correio postal e por correio electrónico, para as 58 escolas expostas pelas várias direcções regionais de educação, com uma carta de apresentação ao director pedagógico de cada escola expondo o intuito da investigação (anexo C) e solicitando o preenchimento do questionário 1 ou do questionário 2 pelo professor de percussão da escola. A lista de escolas fornecida pelas direcções regionais de educação pode ser observada no anexo D.

2.3. Caracterização das Amostras

Para a aplicação desta investigação foi construída uma amostra que pretende representar o universo dos alunos de percussão do ensino artístico. As condicionantes verificadas no recrutamento da mesma não permitiram um número de alunos superior ao que é representado neste estudo. Desta forma, a amostra reúne um total de 11 alunos, sendo 6 pertencentes ao grupo experimental e 5 pertencentes ao grupo de controlo. Contudo não se considera que o seu reduzido número invalide a investigação ora proposta.

Os alunos do grupo experimental, todos do género masculino, apresentam uma média de idades de 12,3 e frequentam todos o regime articulado. O seu grau de frequência varia entre o 3º e o 4º, havendo 4 alunos no 3º grau e 2 alunos no 4º grau. Os alunos do grupo de controlo, também todos do género masculino, apresentam uma média de idades de 13. Todos os alunos frequentam o regime articulado, tal como no grupo experimental e os graus de frequência variam entre o 2º e o 5º, havendo 1 aluno no 2º grau, 1 aluno no 3º grau, 2 alunos no 4º grau e 1 aluno no 5º grau.

Nos gráficos seguintes podemos observar a proximidade entre as médias de idade do grupo experimental e do grupo de controlo e podemos verificar o número de alunos em cada grau por grupo.

⁸ O processo de inquirição de dados elaborado e enviado às escolas é constituído por uma folha de apresentação e por dois questionários. O questionário 1 a ser respondido pelas escolas com grupo de percussão e pretendendo averiguar o seu funcionamento geral e específico, e o questionário 2 a ser respondido pelas escolas sem grupo de percussão e pretendendo averiguar as razões para a não existência do mesmo.

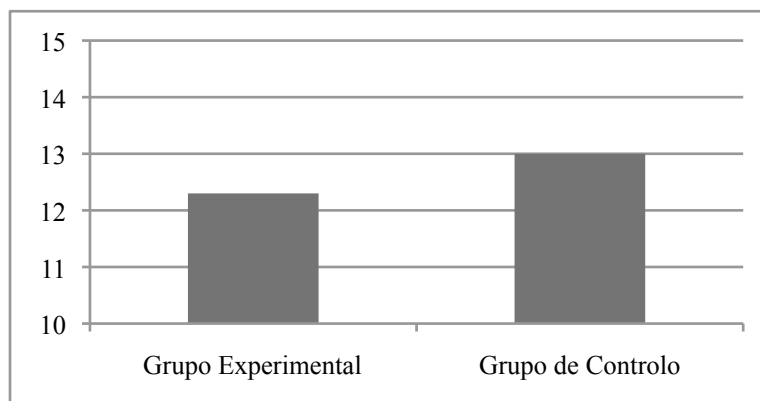


Gráfico III – Média de idades dos alunos participantes.

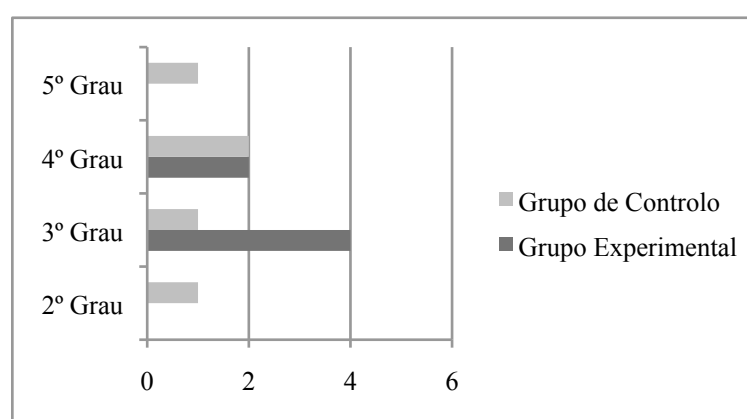


Gráfico IV – Número de aluno por grau.

No Gráfico III verificamos que a média de idades dos alunos participantes está entre os 12 e os 13 anos. No grupo experimental os alunos têm idades entre os 12 e os 13 anos e no grupo de controlo os alunos têm idades entre os 11 e os 14 anos. No Gráfico IV podemos observar alguma discrepância nos graus de frequência dos alunos entre o grupo experimental e o grupo de controlo. No grupo experimental há uma predominância de alunos a frequentar o 3º grau, enquanto que no grupo de controlo se pode verificar um equilíbrio maior entre o número de alunos dos vários graus (do 2º ao 5º). Apesar desta aparente heterogeneidade entre os grupos ao nível dos graus de frequência, podemos observar que todos os alunos participantes se encontram no curso de ensino básico, integrando quase na totalidade o 3º ciclo (há apenas um aluno a frequentar o 2º ciclo).

Assim, os dois grupos de alunos que integram esta investigação apresentam homogeneidade ao nível do regime de frequência (articulado), ao nível do género (masculino), ao nível de média de idades e ao nível de ciclo de frequência de estudos.

Em relação às escolas contactadas para a realização dos questionários, a sua distribuição realiza-se pelas já referidas direcções regionais de educação. Do total das 58 escolas 24 escolas pertencem à jurisdição da DREN, 16 escolas pertencem à jurisdição da DREC, 13 escolas pertencem à jurisdição da DRELVT, 1 escola pertence à jurisdição da DREALE e 4 escolas pertencem à jurisdição da DREALG. A percentagem de escolas contactadas por direcção regional pode ser observada no gráfico V.

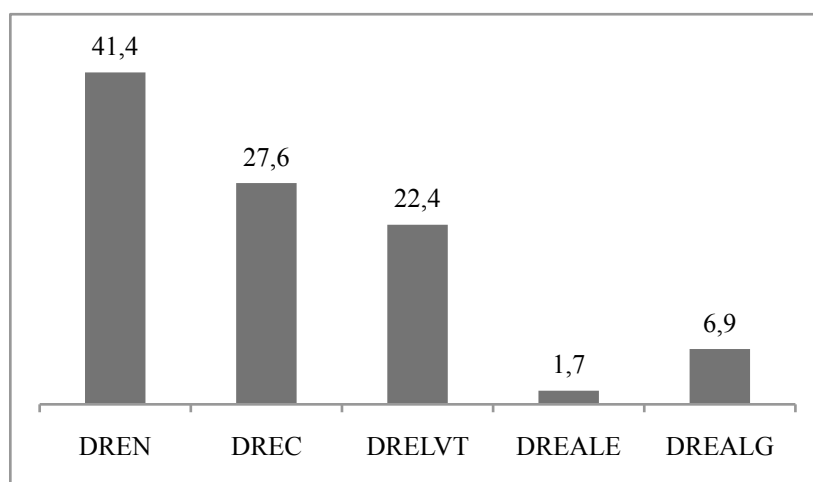


Gráfico V – Percentagem de escolas com a disciplina de percussão por Direcção Regional de Educação.

2.4. Ferramentas para a recolha de dados

Para a recolha de dados necessária a esta investigação foram construídas 4 ferramentas distintas. A matriz de avaliação geral foi construída para a concretização das avaliações gerais iniciais, intermédias e finais aos alunos participantes; a matriz de avaliação da performance foi elaborada para a realização das avaliações da performance iniciais e finais aos alunos participantes; os questionários foram construídos para serem respondidos pelos alunos do grupo experimental (Questionário A) e pelos alunos do grupo de controlo (Questionário B) no final da investigação; e os questionários aos professores de percussão foram construídos para serem respondidos pelos professores de percussão do ensino oficial em Portugal.

2.4.1. Matriz de avaliação geral

A matriz de avaliação geral foi construída tendo como guia a bibliografia consultada e referenciada na Parte I deste documento. Foram seleccionados critérios de avaliação do domínio cognitivo, aos quais foi atribuída a percentagem de 70% da nota

final, e critérios do domínio afectivo, aos quais foi atribuída a percentagem de 30% da nota final. Os critérios específicos do domínio cognitivo apresentam-se divididos em três grupos de critérios gerais: aquisição de competências essenciais e específicas (40%); aplicação de conhecimentos a novas situações (22%); e hábitos de estudo (8%) . Os critérios específicos do domínio das atitudes e valores dividem-se em dois grupos de critérios gerais: desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia (15%); e desenvolvimento do espírito de tolerância, de seriedade, de cooperação e de solidariedade (15%).

A tabela seguinte apresenta os critérios gerais e específicos incluídos na matriz para a avaliação geral e as respectivas percentagens.

| Domínio da Avaliação | CrITÉrios Gerais | CrITÉrios Específicos |
|-----------------------------|---|---|
| Cognitivo (70%) | Aquisição de competências essenciais e específicas (40%) | Coordenação psico-motora (6%) |
| | | Sentido da pulsação/ritmo/fraseio (6%) |
| | | Aplicação da técnica sonora e da técnica mecânica (6%) |
| | | Realização de diferentes articulações e dinâmicas (6%) |
| | | Afinação (4%) |
| | | Agilidade e segurança na execução (6%) |
| | | Respeito pelo andamento que as obras determinam (6%) |
| | Aplicação de conhecimentos a novas situações (22%) | Capacidade de concentração e memorização (4%) |
| | | Estética, interpretação e expressividade (4%) |
| | | Capacidade de formulação e apreciação crítica (3%) |
| | | Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra (3%) |
| | | Capacidade de abordar e explorar repertório novo (4%) |
| | | Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los (4%) |
| | Hábitos de estudo (8%) | Regularidade e qualidade de estudo (4%) |
| | | Métodos de estudo (4%) |
| Atitudes e valores (30%) | Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia (15%) | Assiduidade e pontualidade (5%) |
| | | Apresentação do material necessário à aula (5%) |
| | | Interesse e empenho/atitude na aula (5%) |
| | Desenvolvimento do espírito de tolerância, de seriedade, de cooperação e de solidariedade (15%) | Cumprimento das tarefas propostas (5%) |
| | | Participação nas actividades da escola dentro e fora da sala de aula (5%) |
| | | Postura em apresentações públicas, seja como participante, seja como ouvinte (5%) |

Tabela II – Matriz de avaliação geral.

A escolha das percentagens a atribuir a cada critério procurou um equilíbrio de valor entre os vários critérios específicos. Os critérios aos quais foi atribuído um valor percentual mais baixo avaliam competências para as quais já é necessária alguma maturidade musical (capacidade de formulação e apreciação crítica, capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra) e, apesar de importantes, são elementos que não podem ser avaliados da mesma forma em alunos do ensino básico. Os valores mais altos foram atribuídos a critérios que avaliam competências fundamentais que devem ser adquiridas logo nos primeiros anos de processo de aprendizagem uma vez que funcionam como base para todas as competências a adquirir posteriormente.

As avaliações gerais foram realizadas pelo professor de percussão de cada aluno participante no início da investigação, no final do segundo período lectivo e no final da investigação, utilizando a escala de 0 a 20. Esta escala foi escolhida por ser familiar para todos os docentes envolvidos nesta investigação. Posteriormente foi realizado o cálculo percentual e conseguida uma nota de avaliação geral para cada aluno nos três momentos pretendidos.

2.4.2. Matriz de avaliação da performance

A matriz de avaliação da performance foi construída tendo como base os critérios de avaliação utilizados no Conservatório de Música da Jobra para as avaliações das provas trimestrais. Os critérios utilizados pretendem avaliar as competências performativas demonstradas pelos alunos num momento pontual de apresentação pública. A postura, o domínio técnico demonstrado, o domínio da partitura, a sonoridade e a interpretação foram os critérios seleccionados por serem considerados essenciais na performance de qualquer instrumento de percussão. Foi atribuído um valor de 20% a cada critério.

| Competências performativas |
|-----------------------------------|
| Postura (20%) |
| Domínio Técnico (20%) |
| Domínio da Partitura (20%) |
| Sonoridade (20%) |
| Interpretação (20%) |

Tabela III – Matriz de avaliação da performance

As avaliações da performance foram realizadas por três professores de percussão (P1, P2 e P3) através da visualização de gravações de provas ou audições dos alunos

participantes. Estas gravações foram recolhidas no início e no final da investigação. A escala utilizada para a avaliação de cada critério foi, tal como nas avaliações gerais, a escala de 0 a 20. Após realizado o cálculo foram conseguidas três notas de avaliação da performance para cada aluno (uma nota por professor) e posteriormente realizada a média das três avaliações. Foi assim conseguida uma nota para cada aluno nos dois momentos da investigação (inicial e final).

2.4.3. Questionários aos alunos

No final da investigação prática os alunos do grupo experimental e os alunos do grupo de controlo responderam a dois questionários construídos previamente. O grupo experimental respondeu ao questionário A e o grupo de controlo respondeu ao questionário B. Estes questionários pretenderam averiguar a opinião dos alunos acerca do funcionamento das suas classes de conjunto e sobre a participação num grupo de percussão. Os alunos do grupo experimental foram inquiridos ainda sobre alguns aspectos do seu processo de aprendizagem.

Questionário A

O questionário A foi construído de forma a compreender a opinião dos alunos do grupo experimental acerca do funcionamento do grupo de percussão e acerca do seu processo de aprendizagem. Foram realizadas catorze perguntas de escolha múltipla e de resposta discriminativa. O questionário iniciou-se, assim, inquirindo sobre o tempo médio de estudo semanal para as aulas de percussão e de grupo de percussão. Acerca do grupo de percussão foram ainda realizadas questões sobre a peça que o aluno mais gostou de tocar durante o ano, o grupo de instrumentos que prefere (lâminas, peles ou instrumentos não convencionais), a formação preferida (número de elementos maior ou menor), e as maiores dificuldades e facilidades ao tocar em grupo. Inquiriu-se também acerca das diferenças e semelhanças entre o grupo de percussão e outras classes de conjunto. Sobre o processo de aprendizagem individual do aluno foi questionada a preferência do aluno por tocar a solo ou em grupo, foi questionado se o aluno considera que o grupo de percussão é um complemento às aulas individuais de percussão e vice-versa, qual o contributo dado pelo grupo de percussão ao desenvolvimento do aluno enquanto percussionista e qual a sua

auto-avaliação (de 0 a 10) na aprendizagem da disciplina de percussão ao longo do ano lectivo.

Questionário B

O questionário B foi construído de forma a compreender a opinião dos alunos do grupo de controlo acerca da sua participação numa classe de conjunto que não é o grupo de percussão e acerca do funcionamento e possível participação num grupo de percussão. Os alunos do grupo de controlo foram, então, inquiridos sobre a classe de conjunto que frequentaram, sobre a sua anterior participação ou não participação num grupo de percussão, sobre a sua vontade de participar num grupo de percussão, sobre o contributo da classe de conjunto em que participaram para a sua formação enquanto percussionista e foram questionados quanto à sua auto-avaliação na aprendizagem da disciplina de percussão ao longo do ano lectivo.

Os questionários A e B podem ser consultados em pormenor nos anexos E e F respectivamente.

2.4.4. Questionários às escolas

Os questionários realizados aos professores de percussão do ensino artístico tiveram como principal objectivo fazer um levantamento sobre a existência e funcionamento de grupos de percussão nas escolas de ensino oficial em Portugal. Os destinatários destes questionários são todas as escolas oficiais do ensino artístico que ministrem o curso de percussão nos regimes de ensino articulado, integrado e supletivo, e as escolas profissionais de música do país. Os questionários foram enviados com o director pedagógico de cada escola como destinatário, pretendendo que fossem respondidos pelo(s) professor(es) de percussão. No anexo G encontra-se o documento com os dois questionários para consulta detalhada.

A construção deste documento iniciou-se com a opção de que nele seriam criados 2 questionários: um deles direccionado aos professores de percussão que orientassem um ou mais grupos de percussão na escola onde leccionassem (questionário 1); e outro direccionado aos professores de percussão sem nenhum grupo de percussão sob a sua orientação (questionário 2).

Questionário 1

O questionário 1 está dividido em 5 secções, correspondendo a cada uma dessas secções um tema específico. Na secção A foram abordados aspectos que definem o funcionamento geral dos grupos de percussão, nomeadamente no que diz respeito à acessibilidade por parte dos alunos, organização etária, número de elementos e gestão da carga horária. Na secção B os docentes foram interrogados sobre a escolha de repertório e estratégia associada, programa preestabelecido pela escola, formações instrumentais privilegiadas e instrumentação. A secção C pretendeu compreender a parte performativa dos grupos de percussão, tendo em conta o impacto motivacional gerado pelas performances do grupo nos alunos. Na secção D foi proposto aos docentes a partilhar os objectivos que definiram à partida para trabalhar com o seu grupo de percussão. Por fim, a secção E pretendeu saber qual a opinião dos docentes acerca do impacto que a classe de conjunto de percussão tem junto dos alunos, designadamente nos parâmetros da evolução, motivação e atitude musical.

Os temas definidos e inquiridos em cada uma das secções foram seleccionados pela sua importância na existência de um grupo de percussão. Esta importância é evidente enquanto orientador de um grupo de percussão na escola e enquanto elemento integrante de um grupo de percussão. As questões elaboradas para cada secção foram também conseguidas a partir da minha experiência profissional com grupos de percussão.

A secção A aborda, então, o funcionamento geral do grupo de percussão que o professor inquirido orienta. É questionada a forma como os alunos de percussão podem aceder ao grupo de percussão, a existência ou não de uma selecção dos alunos e os critérios utilizados nessa selecção e a existência ou não de provas de admissão e os critérios de avaliação utilizados. É ainda questionado o número de alunos que integram o grupo, a faixa etária dominante, o número de alunos por cada grau de frequência e o número de sessões de 45 minutos realizadas por semana. As respostas a estas questões permitirão compreender vários aspectos do funcionamento dos grupos de percussão a nível nacional.

Na secção B pretende compreender-se de que forma acontece a gestão do repertório utilizado nos grupos de percussão. Questiona-se se existe um programa estabelecido para a disciplina de classe de conjunto de percussão, se o repertório seleccionado engloba sempre

todos os alunos da classe, se a instrumentação utilizada é sempre a mesma, qual o tipo de instrumentos privilegiados, se o grupo interpreta sempre repertório original para percussão, e de que forma é gerida a dificuldade do repertório.

Para a secção C foram elaboradas questões relacionadas com as apresentações públicas do grupo de percussão. Pretende compreender-se a gestão das performances públicas a nível nacional ao nível da quantidade de apresentações por período lectivo, da localização dessas apresentações (em contexto escolar ou não), e ao nível da colaboração de outras classe instrumentais com o grupo de percussão.

Na secção D foram construídas questões para compreender os objectivos da classe de conjunto de percussão. Pretende-se saber quais os elementos de formação ou competências musicais trabalhados no grupo de percussão e de que forma são trabalhados. As competências seleccionadas foram retiradas dos objectivos programáticos dos vários graus da disciplina de percussão do Conservatório de música da Jobra e são as seguintes: leitura, improvisação, memorização, coordenação motora, coordenação rítmica, prática de diferentes estilos musicais, autonomia e capacidade performativa.

Por último, na secção E os professores foram questionados acerca do processo de aprendizagem dos alunos. Foram elaboradas questões de forma a compreender se o professor considera a evolução do processo de aprendizagem dos alunos que participam num grupo de percussão é diferente da dos alunos que não participam, se considera que a participação num grupo de percussão aumenta os níveis de motivação para o estudo individual, se considera que a participação num grupo de percussão melhora a atitude musical, e se considera que a classe de conjunto de percussão deveria fazer parte do currículo musical do aluno de percussão. É ainda deixado espaço para a opinião do professor inquirido sobre aspectos que possa considerar importantes sobre o grupo de percussão e não tenham sido abordados ao longo do questionário.

Questionário 2

O questionário 2, dirigido a escolas sem grupos de percussão em funcionamento, pretendeu compreender o porquê da não existência de um grupo de percussão na escola em questão, para além da opinião do docente acerca dos grupos de percussão e da sua possível influência no processo de aprendizagem dos alunos.

A primeira questão pretendeu compreender qual a densidade (em número de alunos) das classes de percussão das escolas sem grupo de percussão. Na segunda questão é inquirido o porquê da inexistência de um grupo de percussão, sendo apresentados alguns possíveis motivos (falta de instrumentos, falta de professor, indisponibilidade de horários, etc.). Nas questões seguintes é perguntado ao docente se considera que a participação dos alunos de percussão num grupo de percussão é importante para o seu processo de aprendizagem, e se considera pertinente que a classe de conjunto de percussão faça parte do currículo musical do aluno de percussão. Por fim, e tal como no questionário 1, é deixado espaço para a opinião do professor inquirido sobre aspectos que possa considerar importantes sobre o grupo de percussão e não tenham sido abordados ao longo do questionário.

Parte III

Parte III – Apresentação e Análise de Dados

Nesta parte, serão apresentados os dados recolhidos ao longo do decorrer da investigação. Serão primeiramente apresentadas as avaliações gerais dos alunos participantes (alunos do grupo de controlo e alunos do grupo experimental) realizadas em três momentos: inicial, intermédio e final. Será realizada uma análise destas avaliações expondo relações entre os dois grupos e entre os três momentos avaliados, e apresentando uma apreciação do progresso dos alunos.

No segundo capítulo serão expostas as avaliações das performances dos alunos realizadas por três professores de percussão externos à investigação. Estas avaliações foram realizadas em dois momentos: inicial e final. De forma semelhante ao capítulo anterior, será realizada uma análise dos dados estabelecendo comparações entre o início e o final da investigação, e entre os dois grupos participantes. A progressão dos alunos será de igual forma considerada.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados recolhidos com os questionários realizados aos alunos. O ponto um deste capítulo exporá os resultados e a análise do questionário A, realizado aos alunos do grupo experimental. O ponto dois apresentará os resultados e a análise do questionário B, realizado aos alunos do grupo de controlo. No ponto 3 será realizada uma comparação entre algumas questões dos dois questionários, relevantes para a investigação. Neste capítulo a análise dos dados será efectuada expondo questão por questão.

Por último, no quarto capítulo serão apresentados e analisados os resultados recolhidos com os questionários realizados às escolas. No ponto um será concretizada a exposição e a análise dos resultados do questionário 1, realizado às escolas com grupo de percussão. No ponto dois será realizada a exposição e análise dos resultados do questionário 2, realizado às escolas sem grupo de percussão.

1. Avaliações Gerais

As avaliações gerais dos alunos participantes, realizadas pelo professor de percussão de cada aluno nos três momentos já referidos, são apresentadas por aluno integralmente (com a avaliação de todos os critérios presentes na matriz de avaliação geral) no anexo D1. Neste capítulo, serão apenas apresentadas as notas finais de cada momento de avaliação para cada aluno. Na tabela IV são, assim, expostas todas as notas referentes às avaliações gerais dos alunos dos grupos experimental e de controlo.

| Aluno | Avaliação Inicial | Avaliação Intermédia | Avaliação Final |
|-------|-------------------|----------------------|-----------------|
| e1 | 12,73 | 12,73 | 14,65 |
| e2 | 12,54 | 12,78 | 13,62 |
| e3 | 12 | 12,74 | 14,59 |
| e4 | 12,39 | 12,37 | 14,74 |
| e5 | 12,01 | 12,76 | 14,26 |
| e6 | 15,06 | 15,47 | 16,07 |
| | | | |
| c1 | 10,34 | 10,48 | 10,98 |
| c2 | 11,68 | 11,87 | 12,07 |
| c3 | 11,9 | 11,45 | 11,64 |
| c4 | 10,99 | 10,88 | 10,92 |
| c5 | 12,46 | 11,55 | 11,78 |

Tabela IV – Avaliações gerais

Numa primeira análise dos valores conseguidos com as avaliações, observa-se alguma homogeneidade entre os alunos de ambos os grupos. Com a excepção do aluno e6, que apresenta avaliações de nível superior, as notas dos alunos participantes variam entre um valor mínimo de 10,34 e um valor máximo de 14,74. Esta homogeneidade é mais evidente nos dois primeiros momentos de avaliação onde as notas variam num intervalo mais pequeno de 10,34 a 12,78 (exceptuando novamente o aluno e6).

A tabela seguinte (tabela V) ajuda a compreender melhor a progressão entre o momento de avaliação inicial e o momento de avaliação final apresentando as médias dos dois grupos de alunos nos três momentos.

| | Avaliação Inicial Média | Avaliação Intermédia Média | Avaliação Final Média |
|--------------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Grupo Experimental | 12,78 | 13,14 | 14,66 |
| Grupo de Controlo | 11,47 | 11,25 | 11,48 |

Tabela V – Avaliações gerais – médias por grupo

A primeira constatação que se observa, mas que contudo não tem relevância para a investigação em curso, é a de que o grupo experimental apresenta uma média de avaliações superior à do grupo de controlo nos três momentos. Numa segunda análise observamos que a diferença dos valores dos dois grupos cresce em significância da avaliação inicial para a avaliação final, sendo a progressão do grupo de controlo muito ténue (11,47 – 11,25 – 11,48) e a progressão do grupo experimental bem mais evidente (12,78 – 13,14 – 14,66). Por outras palavras a homogeneidade inicialmente existente entre os dois grupos vai diminuindo ao longo do decorrer da investigação.

Nos gráficos VI e VII pode constatar-se que a progressão na avaliação dos alunos do grupo experimental (gráfico VI) e dos alunos do grupo de controlo (gráfico VII) apresenta padrões diferentes.

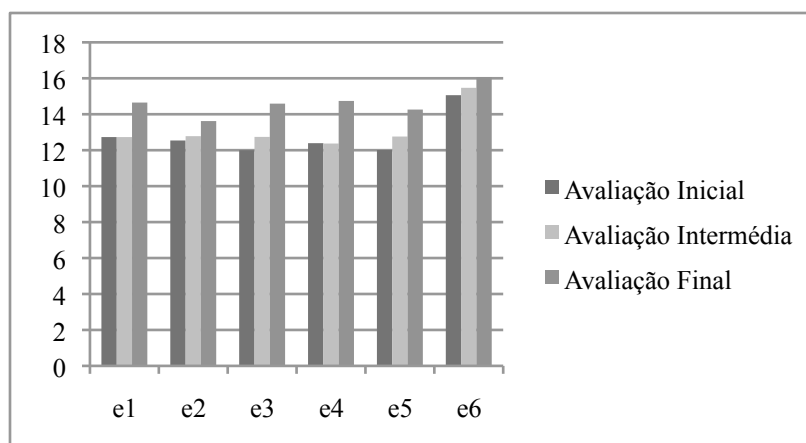


Gráfico VI – Avaliações gerais – grupo experimental

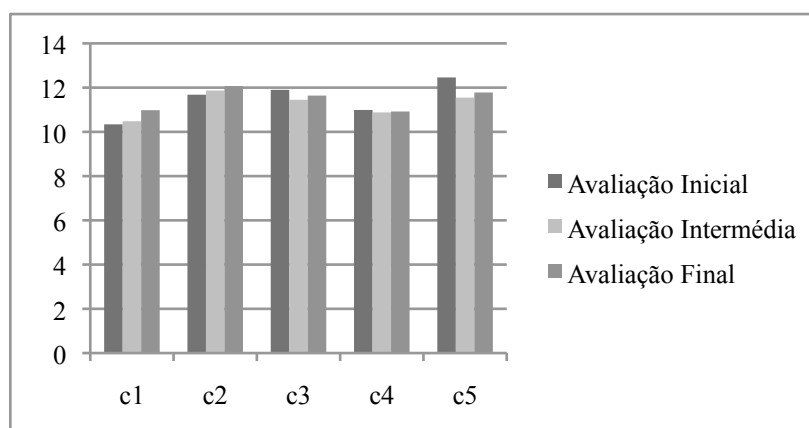


Gráfico VII – Avaliações gerais – grupo de controlo

No gráfico VI observa-se uma progressão positiva em todos os alunos do grupo experimental do primeiro para o último momento de avaliação e pode constatar-se que apenas dois alunos (e1 e e4) não progrediram de forma gradual ao longo da investigação. No gráfico VII observa-se que apenas dois alunos do grupo de controlo (c1 e c2) evoluíram positivamente do momento inicial de avaliação para o momento final de avaliação. Os restantes alunos apresentam uma evolução negativa entre o início e o final desta investigação. Pode observar-se ainda que a melhoria apresentada nas avaliações dos alunos do grupo experimental é mais significativa do que a melhoria apresentada pelos alunos c1 e c2 do grupo de controlo.

A análise dos dados apresentados sugere que a participação dos alunos de percussão num grupo de percussão pode ter uma influência positiva ao nível da aquisição das competências cognitivas e de atitudes e valores avaliadas com a matriz utilizada. Estes resultados estão de acordo com as afirmações de Maehr, referidas no capítulo 1.5 da parte I deste projecto, acerca da importância do envolvimento dos alunos em actividades na escola para a aquisição de bons resultados (Maehr, et al., 2002, p. 350). Os resultados corroboram ainda o referido por Bryce e por Koh acerca da eficácia do trabalho colaborativo (Bryce, 2001; Koh, et al., 2008) na aquisição das várias competências e domínios do conhecimento também expostos na primeira parte deste documento (Stringer, et al., 2010).

2. Avaliações das Performances

As avaliações das performances inicial e final dos alunos participantes, realizadas por três professores de percussão externos à investigação, são apresentadas na íntegra por professor no anexo D2. No mesmo anexo apresentam-se também as médias das avaliações de cada aluno para as performances inicial e final. No anexo D3 são expostos os vídeos das performances iniciais e finais dos alunos. Neste capítulo serão apenas apresentadas as notas finais de cada aluno para a performance inicial e para a performance final.

A tabela VI expõe os resultados conseguidos com a avaliação das performances dos alunos participantes.

| Aluno | Performance Inicial | Performance Final |
|-------|---------------------|-------------------|
| e1 | 14,67 | 15 |
| e2 | 15,67 | 16 |
| e3 | 12,33 | 15 |
| e4 | 15,33 | 13,67 |
| e5 | 14,67 | 14,67 |
| e6 | 15 | 16 |
| | | |
| c1 | 10,8 | 12,67 |
| c2 | 13,67 | 13,67 |
| c3 | 13,33 | 13,67 |
| c4 | 10,8 | 12 |
| c5 | 13 | 14 |

Tabela VI – Avaliações das performances

Pode observar-se que, à semelhança das avaliações gerais, os alunos do grupo experimental apresentam avaliações de nível superior aos alunos do grupo de controlo. Apesar de não ser relevante para esta investigação, este facto sugere que os alunos que apresentam melhores resultados ao nível das competências cognitivas apresentam também melhores resultados nas competências performativas. Pode também observar-se que de uma forma global há uma evolução positiva das avaliações iniciais para as finais em ambos os grupos de alunos. Há apenas dois alunos do grupo experimental que não melhoram a sua performance do início para o final da investigação (e4 e e5), sendo que um deles mantém a mesma nota, e um aluno do grupo de controlo que mantém também a sua avaliação (c2). Os gráficos VIII e IX expõem as progressões de cada um dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo respectivamente.

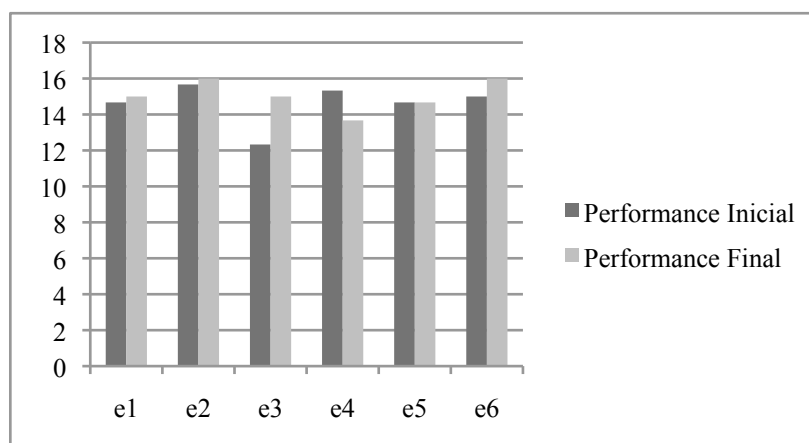


Gráfico VIII – Avaliações das performances – grupo experimental

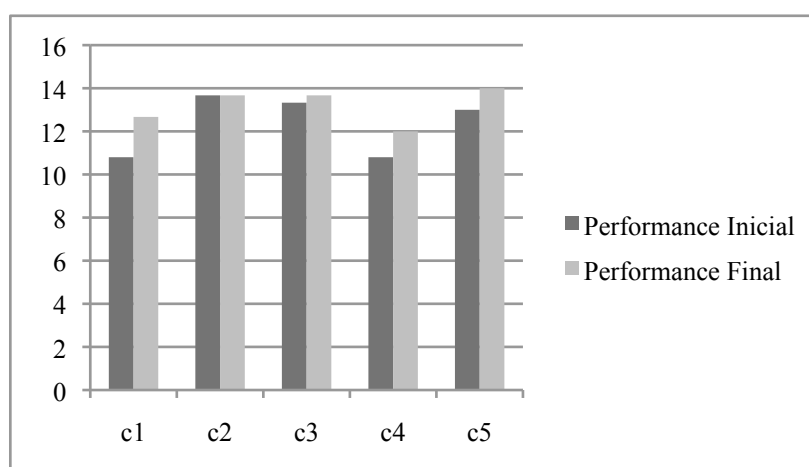


Gráfico IX – Avaliações das performances – grupo de controlo

Na tabela seguinte (tabela VII) a média das avaliações dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo nos dois momentos de avaliação da performance. Observa-se que, apesar do grupo experimental apresentar uma média mais elevada em ambos os momentos, o grupo de controlo apresenta uma progressão com maior significado, passando de 12,32 na performance inicial para 13,2 na performance final. No grupo experimental a progressão é também positiva mas menos significativa, passando de 14,61 para 15,06.

| | Performance Inicial Média | Performance Final Média |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Grupo Experimental | 14,61 | 15,06 |
| Grupo de Controlo | 12,32 | 13,2 |

Tabela VII – Avaliações das performances – médias por grupo

A análise dos dados recolhidos com as avaliações das performances não permite concluir a existência de diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de

controlo. Este facto não sustenta a hipótese proposta para esta investigação, que propõe que a participação de alunos de percussão num grupo de percussão favorece a aquisição de competências (neste caso competências performativas). As razões que podem justificar os resultados apresentados serão discutidas na Parte IV deste documento, bem como o facto de existir uma discrepância entre as avaliações gerais e as avaliações das performances.

3. Questionários aos alunos

3.1. Questionário A – Grupo Experimental

O questionário A foi realizado no final da investigação aos alunos do grupo experimental e é composto por catorze questões. Os questionários respondidos são apresentados no anexo D4. De seguida serão apresentados os dados recolhidos e feita a sua análise para cada questão.

As primeiras duas questões colocadas aos alunos pretendem averiguar o tempo médio de estudo semanal para as aulas de percussão e para as aulas de grupo de percussão, respectivamente. Em relação ao tempo de estudo para as aulas de percussão, um aluno respondeu estudar entre quinze e trinta minutos, dois alunos responderam estudar entre trinta minutos e uma hora, e três alunos responderam estudar entre uma e duas horas semanalmente. Nenhum aluno respondeu que não estudava e nenhum aluno respondeu estudar mais do que duas horas. No que respeita ao tempo de estudo para as aulas de grupo de percussão, quatro alunos responderam estudar entre quinze e trinta minutos, e dois alunos responderam estudar entre trinta minutos e uma hora. Nenhum aluno respondeu que não estudava e nenhum aluno respondeu estudar entre uma e duas horas ou mais do que duas horas. O gráfico seguinte (gráfico X) apresenta o paralelo entre as respostas à primeira e à segunda questão.

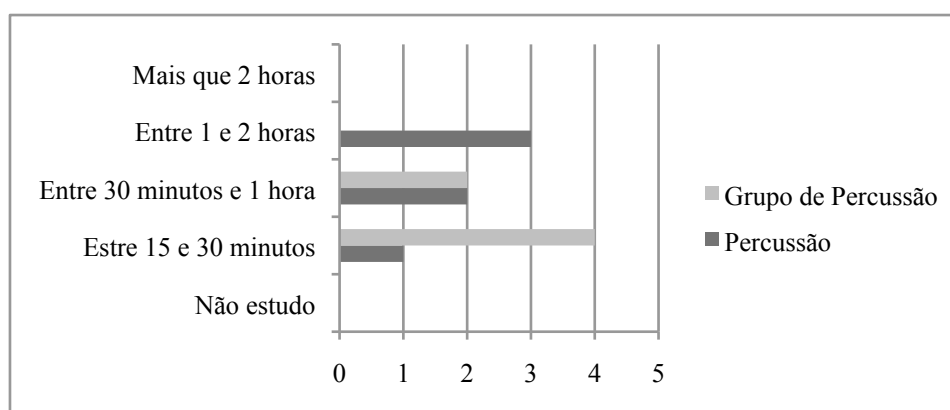


Gráfico X – Questionário A – “Quanto tempo em média estudas semanalmente para as aulas de percussão/grupo de percussão?”

A análise dos dados sugere que os alunos despendem mais tempo no estudo para as aulas individuais de percussão do que para as aulas de grupo de percussão.

Na terceira questão foi perguntado aos alunos qual a peça que preferiram tocar o grupo de percussão durante o ano lectivo e o porquê da escolha de cada um. A peça *Eine Kleine Tishmusik* de Manfred Menke foi escolhida por quatro alunos, a peça *Rock Trap* de William Schlinstine foi escolhida por um aluno, e a peça *Swing Mania* de Hein de Jong foi também escolhida por um aluno. As justificações apresentadas para as escolhas dos alunos incluem o facto de uma das peças utilizar instrumentos do dia a dia e o facto de ser uma peça teatral: “*Porque esta peça, como é teatral, acho que motivou os alunos a empenharem-se mais*”. Esta última afirmação refere a já sabida importância da motivação no processo de aprendizagem em música, e remete para a grande questão pedagógica referida por Radocy e Boyle no capítulo 1.2 da primeira parte (Radocy & Boyle, 1988, p. 322). A necessidade de manter os alunos motivados para o estudo individual de um instrumento musical é fulcral para o processo de aprendizagem dos mesmos. Verifica-se, assim, com a afirmação deste aluno do grupo experimental, que o grupo de percussão pode ser uma ferramenta para o aumento dos níveis de motivação dos alunos. A importância da música de câmara é também, mais uma vez, afirmada pelo impacto que pode ter ao nível motivacional.

Nas questões quatro e cinco inquiriu-se os alunos acerca das preferências individuais em relação à instrumentação e à formação trabalhadas no grupo de percussão. Em relação aos instrumentos preferidos pelos alunos, as lâminas obtiveram duas respostas, as peles obtiveram três respostas e os instrumentos não convencionais obtiveram uma resposta. Na questão relativa à formação preferida dois alunos referiram o duo e quatro alunos referiram o sexteto ou formação superior. Nenhum aluno respondeu preferir o trio, o quarteto ou o quinteto.

Na sexta questão foi perguntado aos alunos quais as maiores dificuldades e facilidades individuais. O gráficos seguintes expõem os resultados.

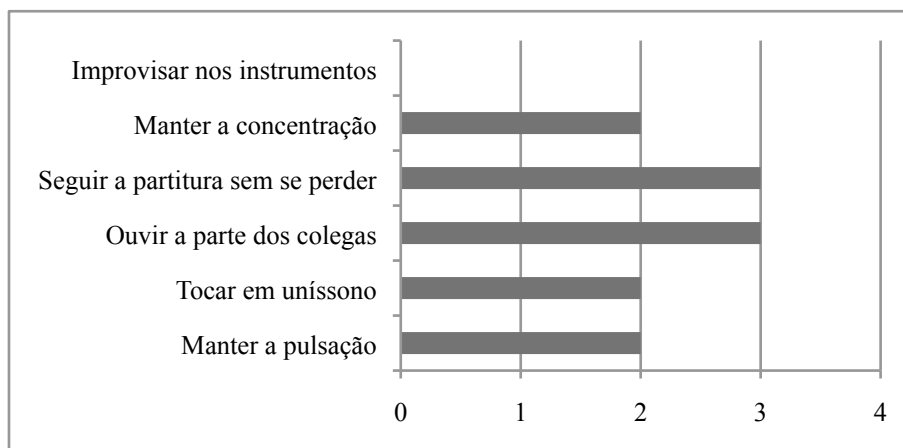


Gráfico XI – Questionário A – “Quando tocas em grupo quais são as tuas maiores dificuldades?”

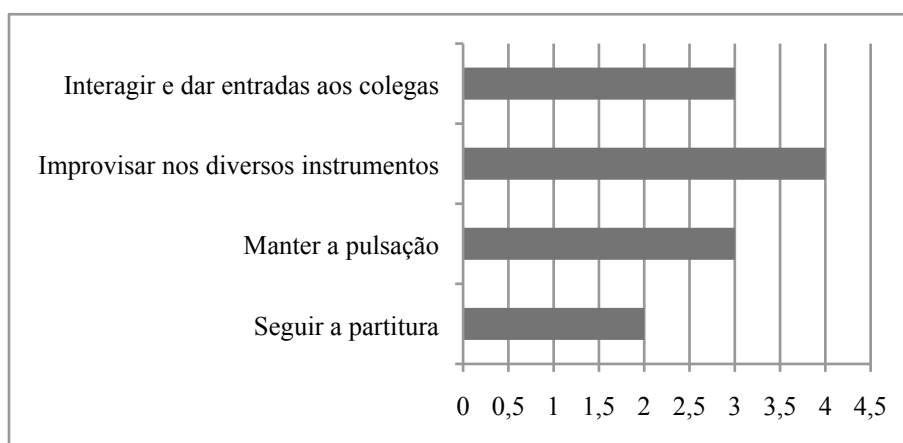


Gráfico XII – Questionário A – “Quando tocas em grupo quais são as tuas maiores facilidades?”

No gráfico XI observa-se que para os alunos do grupo experimental “seguir a partitura sem se perder” e “ouvir a parte dos colegas” são as dificuldades individuais mais referidas. “Manter a pulsação”, “tocar em uníssono” e “manter a concentração” foram também assinaladas como sendo dificuldades. A “improvisação” não foi assinalada como dificuldade. No gráfico XII pode observar-se que é exactamente a improvisação a resposta mais assinalada como facilidade individual ao tocar em grupo. “Interagir e dar entradas aos colegas” e “manter a pulsação” foram também assinaladas como facilidades, e “seguir a partitura” teve apenas duas respostas.

Em relação à participação dos alunos noutras classes de conjunto em anos anteriores, todos os alunos responderam já ter participado noutras classes de conjunto, respondendo como principais diferenças entre outras classes e o grupo de percussão o facto de as outras classes de conjunto terem muitos alunos, o facto de conhecerem melhor os colegas do grupo de percussão, e o facto de terem maior disponibilidade do professor nas

aulas. Estes resultados verificam o proposto por Villarubia e por Bryce, referenciados na primeira parte deste documento, acerca dos benefícios de participar em grupos pequenos de música de câmara (Bryce, 2001, p. 18; Villarrubia, 2000, p. 38). Verificam ainda o que afirma Rutkowski acerca da importância do sentido de camaradagem num grupo de música de conjunto (Rutkowski, 2000, p. 27). As principais semelhanças assinaladas foram a participação em audições, a utilização de partitura, o facto de tocarem em conjunto com colegas.

Na questão oito, foi perguntado aos alunos qual o tipo de notação musical mais difícil, mais fácil e que gostaram mais de entre os trabalhados ao longo do ano lectivo. São apresentados exemplos dos quatro tipos de notação referidos no anexo H. O gráfico XIII apresenta a notação gráfica como a mais difícil, a notação percussiva como preferida e como mais fácil em conjunto com a notação não estrutural. Na nona questão os alunos responderam em maioria preferirem o estilo teatral, o rock e o blues de entre os trabalhados ao longo do ano.

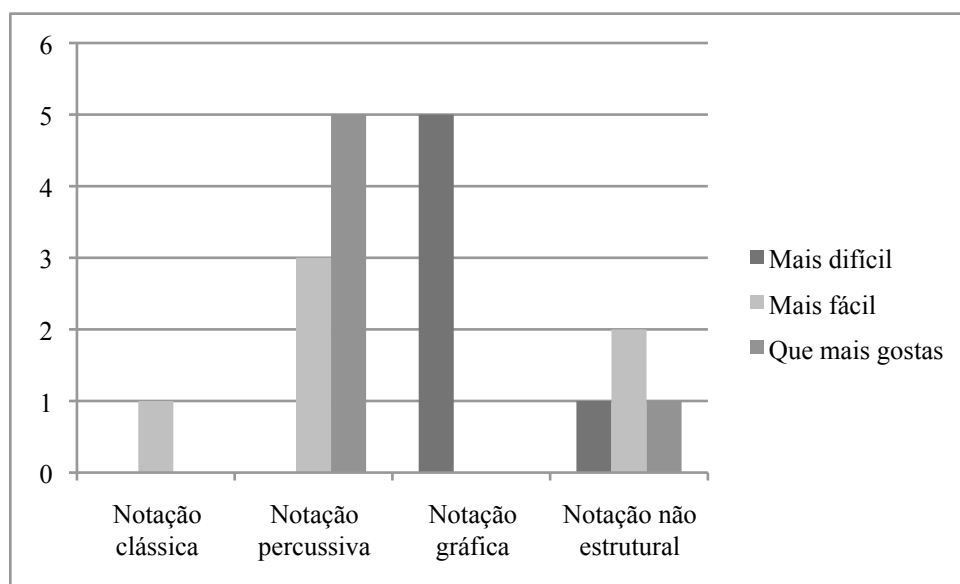


Gráfico XIII – Questionário A – “Qual foi o tipo de notação que consideraste mais difícil/mais fácil/que mais gostas?”

Na questão seguinte, cinco alunos responderam preferir tocar em grupo e apenas um respondeu preferir tocar a solo, tendo todos respondido que a actividade no grupo de percussão é um complemento às aulas individuais de percussão e tendo todos respondido de igual forma que as aulas individuais de percussão são um complemento à actividade no grupo de percussão. Nas duas últimas questões foi questionada a avaliação do contributo

do grupo de percussão para a formação individual do aluno enquanto percussionista e foi questionado o grau de evolução do aluno na disciplina de percussão. Na avaliação do contributo dado pelo grupo de percussão quatro alunos responderam que o grupo contribui consideravelmente para a sua formação e dois alunos responderam que o grupo contribui bastante para a sua formação, indicando uma atitude positiva em relação à participação no grupo de percussão. Na auto-avaliação do grau individual de evolução de cada aluno na disciplina de percussão um aluno respondeu “6”, quatro alunos responderam “7” e um aluno respondeu “9”.

Os resultados conseguidos com este último grupo de questões atestam a clara noção que os alunos têm acerca da importância do grupo de percussão no seu processo de aprendizagem. Os benefícios da música de conjunto apresentados por Berg, Brown e Rutkowski na primeira parte deste documento (Berg, 2008; Brown, 1998; Rutkowski, 2000) são assim reafirmados pela auto-percepção dos alunos que participaram neste estudo. Esta auto-percepção que os alunos apresentaram corrobora ainda o proposto por Hallam acerca da importância do interesse pessoal que o aluno define na questão motivacional (Hallam, 2002, p. 236).

3.2. Questionário B – Grupo de Controlo

O questionário B foi realizado no final da investigação aos alunos do grupo de controlo e é composto por cinco questões. Os questionários respondidos são expostos no anexo D5. Os resultados obtidos são apresentados de seguida, bem como realizada a análise dos mesmos.

A primeira questão pretendeu saber qual a classe de conjunto frequentada no ano lectivo de 2010/2011 pelos alunos do grupo de controlo. Três alunos responderam ter frequentado a orquestra de sopros e dois alunos responderam ter frequentado coro. Na segunda questão pretendeu saber-se se os alunos já tinham frequentado um grupo de percussão ao que três alunos responderam afirmativamente e dois alunos negativamente. No seguimento desta segunda questão foi perguntado aos alunos que já tinham participado num grupo de percussão quais as principais diferenças e semelhanças entre a classe de conjunto que tinham frequentado no ano em questão e o grupo de percussão. Em relação às diferenças, os alunos que tinham frequentado a orquestra de sopros responderam que o

papel do aluno no grupo de percussão é mais exigente, que no grupo de percussão é necessário respeitar a técnica, que no grupo de percussão o professor está mais atento ao que os alunos fazem, que no grupo de percussão se tocam instrumentos mais variados, e que há uma maior confiança e união entre os alunos no grupo de percussão porque são menos. O aluno que já tinha frequentado um grupo de percussão e que no ano lectivo de 2010/2011 frequentou coro afirmou como principais diferenças entre as duas classes o facto de não se tocar nenhum instrumento no coro, o facto de serem muitos, e o facto de ter de estudar mais no grupo de percussão. As principais semelhanças apresentadas foram a necessidade de haver coordenação para tocarem ou cantarem todos juntos, e o facto de fazerem audições.

As respostas dadas pelos alunos no início deste questionário, essencialmente as respostas dadas quando inquiridos acerca das diferenças entre o grupo de percussão e as classes de conjunto que frequentam sugerem que os alunos valorizam o facto de numa classe de conjunto não participarem demasiados alunos. Isto é notório em afirmações como *“como somos menos, no grupo de percussão cada um é mais importante”*, *“há mais união entre os alunos por sermos poucos elementos”* e *“no grupo de percussão há menos pessoas, o que torna fundamental o papel de cada elemento”*. Esta valorização de uma classe de conjunto com poucos elementos por parte dos alunos é, tal como nas respostas apresentadas pelo grupo experimental no questionário A, concordante com as afirmações já apresentadas no capítulo sobre a importância da música de conjunto no processo de aprendizagem em música, no trabalho de Villarrubia e Bryce (Bryce, 2001; Villarrubia, 2000). A questão da construção de uma identidade musical está também presente na valorização do grupo de colegas e amigos da classe de percussão, questão esta exposta por Wardekker e Miedema e apresentada no capítulo 1.3 da parte I (Wardekker & Miedema, 2010, p. 38), e considerada importante para o processo de aprendizagem dos alunos por Faircloth (Faircloth, 2012, p. 187).

Na questão seguinte do questionário B, a visão de um aluno que nunca participou num grupo de percussão é também concordante com o acima descrito quando responde à pergunta “Se nunca fizeste parte de um grupo de percussão, como achas que devem funcionar as aulas desse grupo, tendo em comparação as aulas da classe de conjunto que frequentas actualmente?” da seguinte forma: *“Devem funcionar melhor porque têm menos*

alunos. No grupo de percussão devem tocar músicas mais interessantes”. Tal como os resultados do grupo experimental, os resultados conseguidos com os questionários B realizados aos alunos do grupo de controlo sugerem uma consciência dos alunos acerca da importância da participação em classes de conjunto com poucos elementos. Assim, as afirmações de Bryce, Rutkowski e Villarrubia propostas e expostas no capítulo 1.5 da primeira parte (Bryce, 2001; Rutkowski, 2000; Villarrubia, 2000) são mais uma vez corroboradas com os resultados desta investigação.

Quando questionados se gostariam de participar num grupo de percussão todos os alunos responderam afirmativamente. Os que já tinham participado em grupos de percussão justificaram que gostaram da experiência, e que os colegas também participavam. Os que nunca tinham participado em grupos de percussão justificaram afirmando que gostariam de saber como funciona o grupo e que gostaram de assistir a audições do grupo de percussão. Estes resultados sugerem mais uma vez a importância do grupo de pares na formação da identidade musical (Borthwick & Davidson, 2003; S. A. O'Neill, 2003).

Na avaliação do contributo dado pela participação na classe de conjunto de cada aluno para a sua formação enquanto percussionista três alunos responderam que a sua classe de conjunto contribui pouco, um aluno respondeu que contribui consideravelmente e um aluno respondeu que contribui bastante. As auto-avaliações do grau de evolução dos alunos na disciplina de percussão um aluno respondeu “6”, um aluno respondeu “7” e três alunos responderam “8” numa escala de 0 a 10.

3.3. Comparação entre os questionários A e B.

Apesar de não haver muitas semelhanças entre os dois questionários realizados aos alunos, é possível estabelecer algumas comparações em questões similares entre o questionário realizado ao grupo experimental e o questionário realizado ao grupo de controlo. Em ambos os questionários foi perguntado quais as diferenças entre o grupo de percussão e outras classes de conjunto. As duas questões finais são também idênticas nos dois questionários: “Como avalias o contributo dado pela tua actividade no grupo de percussão/na tua classe de conjunto para o desenvolvimento da tua formação enquanto

percussionista?"; "Numa escala de 0 a 10 avalia o teu grau de evolução na disciplina de percussão desde o início do ano lectivo".

Na questão relativa às diferenças entre o grupo de percussão e outra classe de conjunto há apenas um aluno do grupo experimental que não refere que no grupo de percussão o número de alunos é menor que nas outras classes de conjunto. Associada à questão do número de elementos surge o factor social que é também referido pela grande maioria dos alunos dos dois grupos como importante e presente apenas no grupo de percussão. As afirmações seguintes sugerem a relevância dada pelos alunos ao grupo de pares que se forma com uma classe de conjunto como o grupo de percussão:

"(No grupo de percussão) há mais união por sermos poucos elementos." (grupo de controlo)

"No grupo de percussão há um melhor convívio, porque o número de pessoas é inferior ao da orquestra. Temos mais confiança uns nos outros." (grupo de controlo)

"(No grupo de percussão) estava mais à vontade pois conhecia bem os meus colegas." (grupo experimental)

"(Noutra classe de conjunto) não temos tanta amizade como temos no grupo de percussão." (grupo experimental)

Tal como já referido nos dois sub-capítulos anteriores, os dados apresentados sugerem que a formação de uma sub-identidade musical está patente ao grupo de percussão. A recriação da identidade em contexto escolar mencionada por Wardekker e Miedema (Wardekker & Miedema, 2010) é visível nas afirmações dos alunos expostas acima, que caracterizam o grupo de percussão como um grupo de amigos. O sentido de camaradagem proposto por Rutkowski como importante num grupo de música de câmara é também perceptível nas afirmações apresentadas (Rutkowski, 2000, p. 27).

Na questão relativa à avaliação do contributo da classe de conjunto do aluno para a sua formação enquanto percussionista, o gráfico XIV apresenta as respostas dos alunos do grupo de controlo e do grupo experimental.

Observa-se que nenhum aluno respondeu que a sua classe de conjunto não contribui para o desenvolvimento da sua formação, indicando a consciência dos alunos para a importância da música de conjunto na aprendizagem em música referida por vários autores citados (Berg, 2008; Bryce, 2001; Koh, et al., 2008; Latten, 2001; Rutkowski, 2000; Villarrubia, 2000). Verifica-se ainda que os alunos que não frequentam o grupo de

percussão respondem em maior número que a sua classe de conjunto contribui pouco para a sua formação enquanto percussionista. Por outro lado, a totalidade dos alunos que frequentam o grupo de percussão responde que este contribui consideravelmente e bastante para a sua formação.

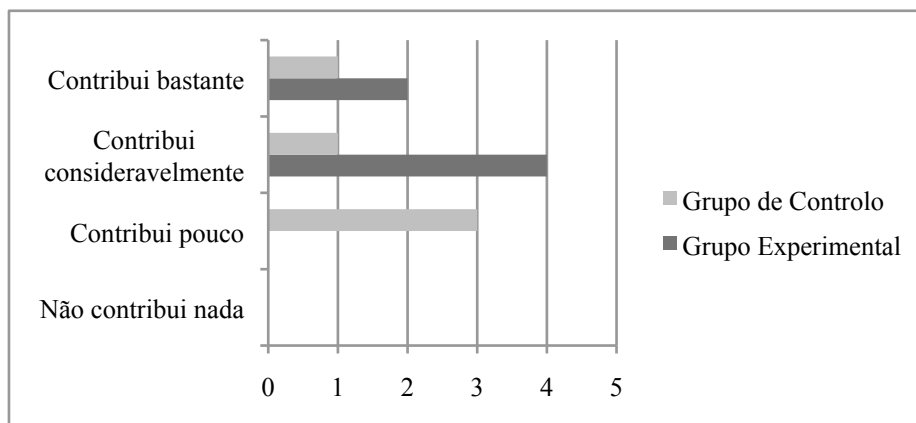


Gráfico XIV – Questionários A/B – “Como avalias o contributo dado pela tua actividade no grupo de percussão/na tua classe de conjunto para o desenvolvimento da tua formação enquanto percussionista?”

Na última questão todos os alunos avaliam a sua evolução na disciplina de percussão de uma forma positiva. No gráfico XV observa-se que um aluno do grupo experimental e um aluno do grupo de controlo avaliam a sua evolução em “6”, quatro alunos do grupo experimental e um aluno do grupo de controlo avaliam-na em “7”, três alunos do grupo de controlo avaliam-na em “8” e um aluno do grupo experimental avalia a sua evolução em “9” numa escala de 0 a 10.

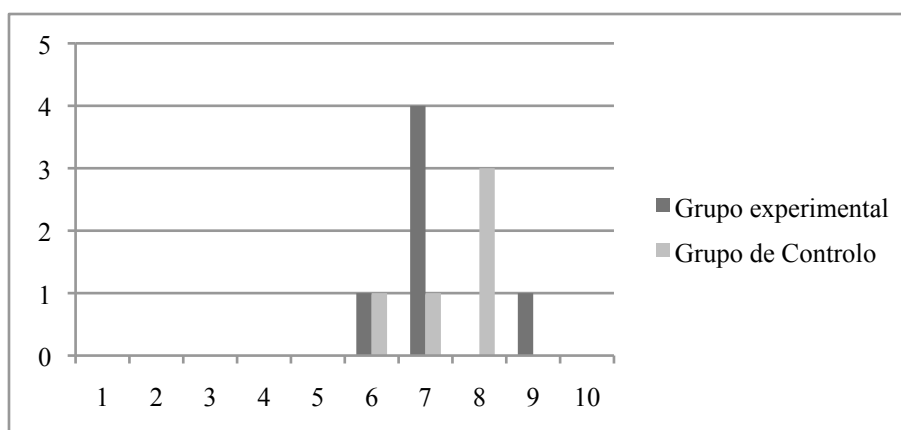


Gráfico XV – Questionários A/B – “Numa escala de 0 a 10 avalia o teu grau de evolução na disciplina de percussão desde o início deste ano lectivo até ao momento.”

Verifica-se que as auto-avaliações dos alunos do grupo de controlo estão em desacordo com as avaliações gerais apresentadas no capítulo 1 da Parte III. As auto-avaliações dos alunos do grupo experimental apresentam-se mais concordantes com as referidas avaliações gerais, sugerindo que os alunos com um maior contacto com os instrumentos, com os colegas e com o professor de percussão (alunos que integram um grupo de percussão) têm uma auto-percepção mais realista da evolução do seu processo de aprendizagem.

4. Questionários às escolas

Como já referido no capítulo 2.2 da segunda parte deste projecto os questionários construídos foram enviados a 58 escolas do ensino oficial da música com a disciplina de percussão. Das escolas contactadas obtiveram-se 34 respostas, das quais 23 correspondem a escolas com grupos de percussão a funcionar e 11 correspondem a escolas sem grupos de percussão a funcionar. No caso das escolas com grupos de percussão a funcionar, há uma situação em que se verifica a existência de mais do que um grupo de percussão sendo por isso superior a 23 o número de questionários 1 respondidos. O total de questionários 1 respondidos é assim de 24.

Através do número de questionários 1 respondidos é possível observar uma notória presença do grupo de percussão nas escolas de ensino oficial da música. Das 34 escolas que responderam 67,6% têm grupos desta disciplina em funcionamento contra apenas 32,4% de escolas sem grupos de percussão. Este facto sugere que a importância dada informalmente ao grupo de percussão como complemento à disciplina de percussão tem impacto efectivo no contexto nacional.

4.1. Questionário 1

O questionário 1 foi respondido ao longo do decorrer da investigação pelos professores orientadores de grupos de percussão. Os questionários 1 respondidos são apresentados no anexo D6. Cada questionário 1 é relativo ao funcionamento de um único grupo de percussão. De seguida serão expostos os resultados obtidos e realizada a análise dos mesmos.

No primeiro grupo de questões os professores foram inquiridos acerca das características gerais de funcionamento dos grupos de percussão por eles orientados. A primeira questão pretendeu compreender de que forma os alunos da classe de percussão podem participar no grupo de percussão em questão. Em quatro das escolas inquiridas a participação dos alunos de percussão no grupo de percussão é obrigatória, em catorze escolas a participação dos alunos é opcional podendo qualquer aluno da classe de percussão participar no grupo, em três escolas realizam-se provas de selecção, em cinco escolas realizam-se provas de admissão, em uma escola existe um grupo de percussão a

funcionar por cada grau, e em quatro escolas existe outro modelo para a participação dos alunos num grupo de percussão.

Nos questionários em que foi respondido haver uma selecção por parte dos docentes para a participação dos alunos no referido grupo houve seis respostas afirmando dar primazia aos alunos que tivessem participado no ano lectivo anterior, houve cinco respostas afirmando dar primazia a alunos que nunca tivessem participado num grupo de percussão, houve uma resposta afirmando dar primazia a alunos com mais facilidades, e houve uma resposta afirmando outros critérios de selecção. Não houve respostas afirmando dar primazia a alunos com dificuldades rítmicas, de leitura ou de coordenação.

Nos questionários em que foi respondido haver provas de admissão ao grupo de percussão houve seis respostas afirmando utilizar critérios de avaliação regulares de situação de prova e houve cinco respostas afirmando avaliar o grau de interesse do aluno em participar no grupo.

A análise das respostas relativas à participação e admissão de alunos num grupo de percussão aponta para uma autonomia na gestão desta disciplina, não existindo um padrão entre todas as escolas. Verifica-se apenas que na maioria das escolas inquiridas a participação dos alunos de percussão numa classe de conjunto de percussão é opcional.

Na questão seguinte foi perguntado qual o número de alunos que compõe o grupo de percussão em causa. Seis dos grupos abordados têm entre dois e quatro elementos, nove dos grupos abordados têm entre cinco e oito elementos, e outros nove grupos têm mais de oito elementos. A faixa etária dominante dos participantes nos grupos de percussão inquiridos é exposta no gráfico XVI. Observa-se um pico nas respostas relativas aos treze anos de idade, significando que em sete dos vinte e quatro grupos de percussão inquiridos a faixa etária dominante é de treze anos. Verifica-se também alguma relevância na faixa etária dos doze anos e uma diminuição nas faixas etárias mais altas.

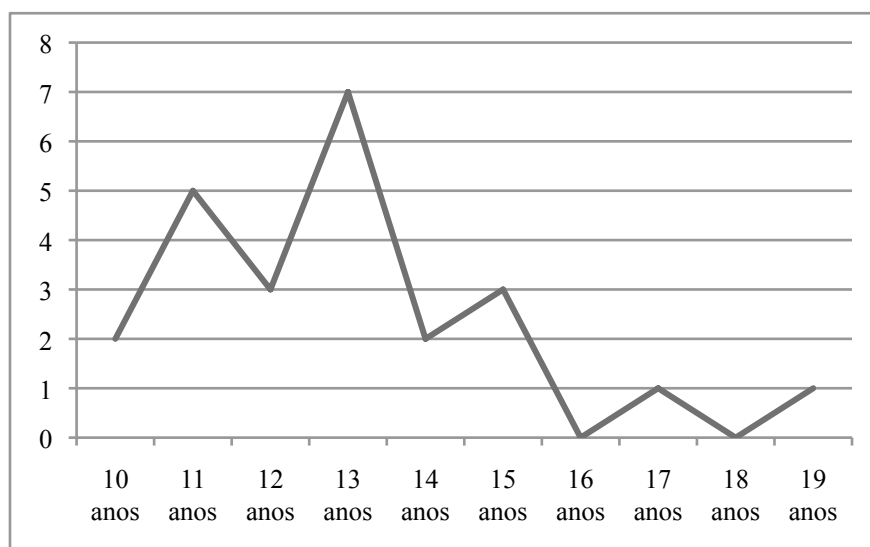


Gráfico XVI – Questionário 1 – “Qual é a faixa etária dominante no grupo que orienta?”

O número de alunos participantes em cada grupo de percussão por grau/ano de matrícula foi também inquirido, sendo possível observar no gráfico XVII uma diminuição no número de alunos de graus ou anos mais avançados. Este facto é concordante com o exposto por Oliveira na sua análise crítica ao ensino da percussão nos conservatórios públicos em Portugal, que refere a diminuição gradual do número de alunos à medida que se progride para os graus mais avançados (Oliveira, 2004, p. 47).

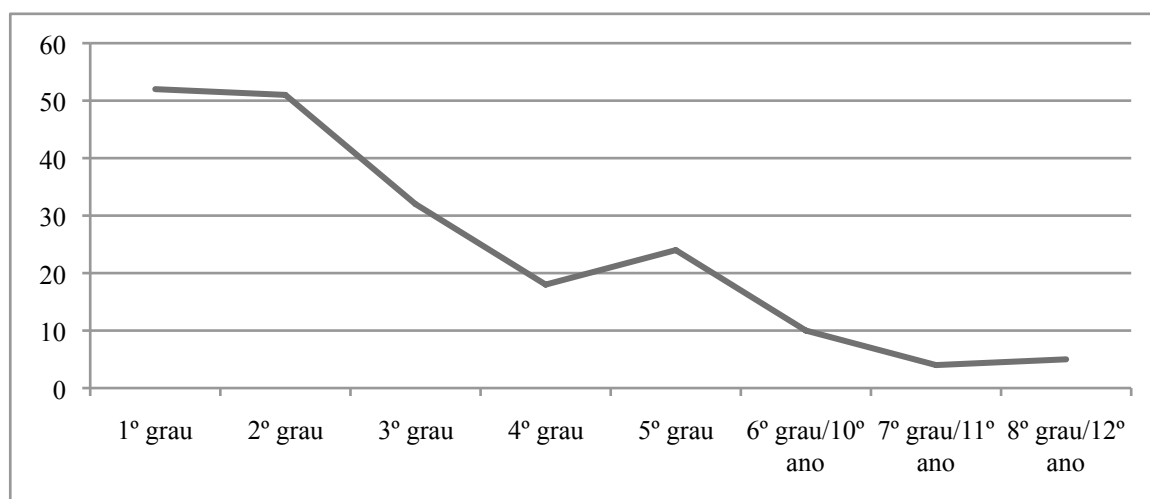


Gráfico XVII – Questionário 1 – “Indique o número de alunos (do grupo que orienta) por cada grau de ensino”

Na última questão relativa ao funcionamento geral dos grupos de percussão os professores são inquiridos acerca do número de sessões de 45 minutos realizadas por semana. Cinco professores responderam realizar uma sessão por semana, dezassete

professores responderam realizar duas sessões por semana e dois professores responderam realizar mais que duas sessões por semana. Nenhum professor respondeu realizar outra forma de gestão da carga horária.

O grupo seguinte do questionário 1 pretendeu averiguar questões relativas ao repertório utilizado. À primeira questão seis professores responderam existir um programa estabelecido para a disciplina de classe de conjunto de percussão na sua escola e dezoito professores responderam não existir um programa definido. Na questão seguinte seis professores responderam também seleccionar repertório que englobe toda a classe enquanto que dezoito professores responderam que realizam vários sub-grupos de alunos consoante as peças interpretadas. Para estes dezoito professores a formação privilegiada é o quarteto havendo também preferência por outras formações como demonstra o gráfico XVIII.

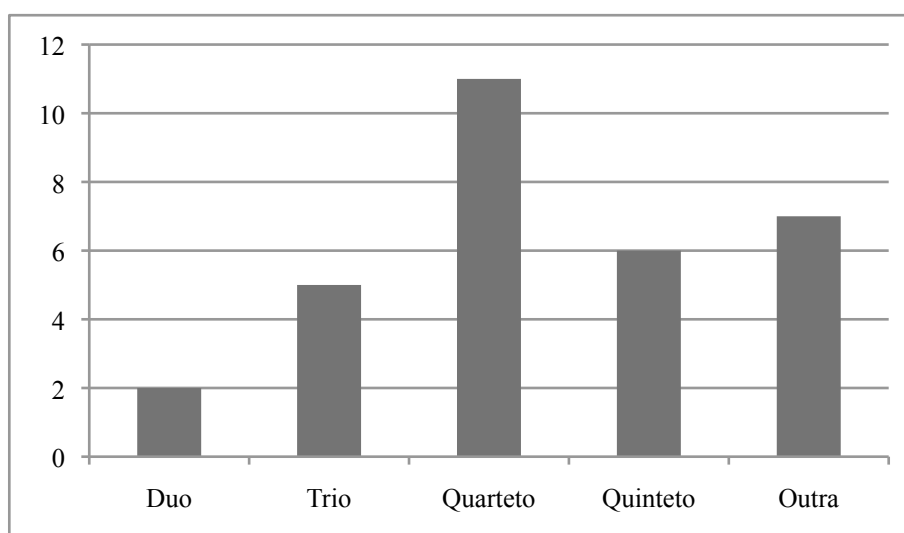


Gráfico XVIII – Questionário 1 – “Que tipo de formação privilegia?”

Em relação à instrumentação utilizada a maioria dos professores (20) respondeu não utilizar sempre a mesma e quatro professores responderam utilizar sempre a mesma instrumentação. Vinte e dois professores referiram utilizar todos os instrumentos de igual forma, um professor referiu privilegiar os instrumentos de pele (membranofones) e um professor referiu privilegiar os instrumentos de lâminas.

À questão seguinte dezassete professores afirmaram seleccionar repertório específico de percussão, arranjos de outras formações e adaptações ao repertório original, um professor afirmou seleccionar apenas arranjos de outras formações, quatro professores

afirmaram que apenas uma parte do repertório seleccionado é específico para percussão, e dois professores afirmaram seleccionar sempre repertório especificamente escrito para percussão.

Na última questão relacionada com o repertório a maioria dos professores (22) referiu seleccionar repertório de dificuldade média para todos os alunos poderem corresponder positivamente, sete professores referiram seleccionar um repertório de dificuldade alta para motivar alunos mais avançados, e um professor referiu seleccionar um repertório de dificuldade baixa para alunos com estágios de desenvolvimento menores poderem cumprir a sua parte. A motivação é, assim, gerida pelos professores que orientam grupos de percussão através do controlo do repertório seleccionado, de forma a que exista um equilíbrio entre a dificuldade do mesmo e as competências dos alunos envolvidos. Esta consideração por parte dos professores está de acordo com o proposto na teoria do fluxo exposta no capítulo 1.2 da fundamentação teórica.

As questões presentes na secção seguinte do questionário 1 pretenderam compreender a forma como as apresentações públicas do grupo de percussão são geridas. Dezasseis professores afirmaram realizar uma apresentação por período, seis professores afirmaram realizar duas apresentações por período e apenas dois professores afirmaram realizar mais que duas apresentações públicas por período. Em relação ao contexto de realização das apresentações públicas, treze professores referiram realizar as apresentações sempre em contexto escolar e onze professores referiram não realizar sempre as apresentações em contexto escolar. Das razões apresentadas para justificar o primeiro facto (apresentações sempre em contexto escolar) destacam-se a falta de meios para transportar instrumentos e alunos para outros locais. Nos outros casos, em que há apresentações públicas fora do contexto escolar destacam-se os intercâmbios com outras escolas, a participação em eventos dos parceiros sociais da instituição escolar, festivais e os espaços públicos envolventes. Ainda neste grupo de questões, dezasseis professores afirmaram não usar da colaboração de outras classes instrumentais da escola e oito professores afirmaram existir essa colaboração com o grupo de percussão.

Em relação aos objectivos da classe de conjunto de percussão o gráfico XIX apresenta as respostas dos professores referentes aos elementos de formação desenvolvidos nas aulas, sendo manifesta a valorização das competências de leitura e das competências

performativas. Entre os outros elementos referidos destacam-se a prática de conjunto, o relacionamento inter-pessoal e a capacidade auditiva.

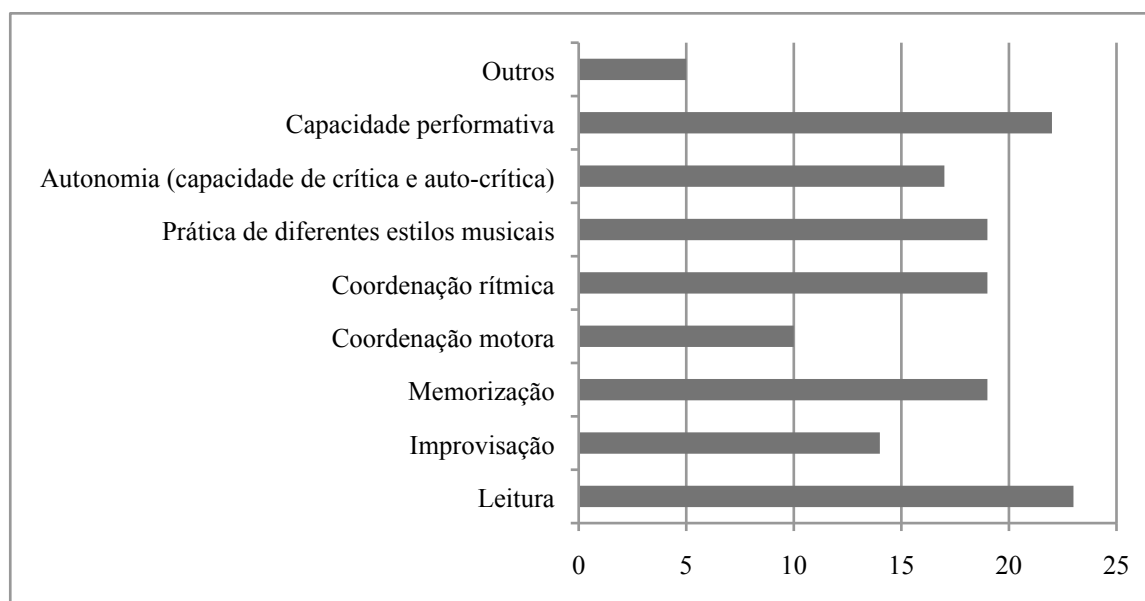


Gráfico XIX – Questionário 1 – “Quais os elementos de formação que desenvolve preferencialmente nas suas aulas de classe de conjunto de percussão?”

Nas respostas acerca da estratégia de trabalho dos elementos referidos na primeira questão o gráfico XX expõe as respostas dos professores. Na capacidade de leitura destaca-se a leitura de peças à primeira vista como estratégia de trabalho; na capacidade de improvisação destaca-se a realização de improvisação com uma estrutura pré-definida; na questão da coordenação rítmica destaca-se a promoção de interacção rítmica através de jogos de imitação e de pergunta e resposta; entre os estilos mais abordados destaca-se o estilo erudito; para o desenvolvimento da capacidade crítica destaca-se a promoção da interacção verbal entre os elementos do grupo; e para a capacidade performativa destaca-se a realização de apresentações públicas como estratégia mais utilizada.

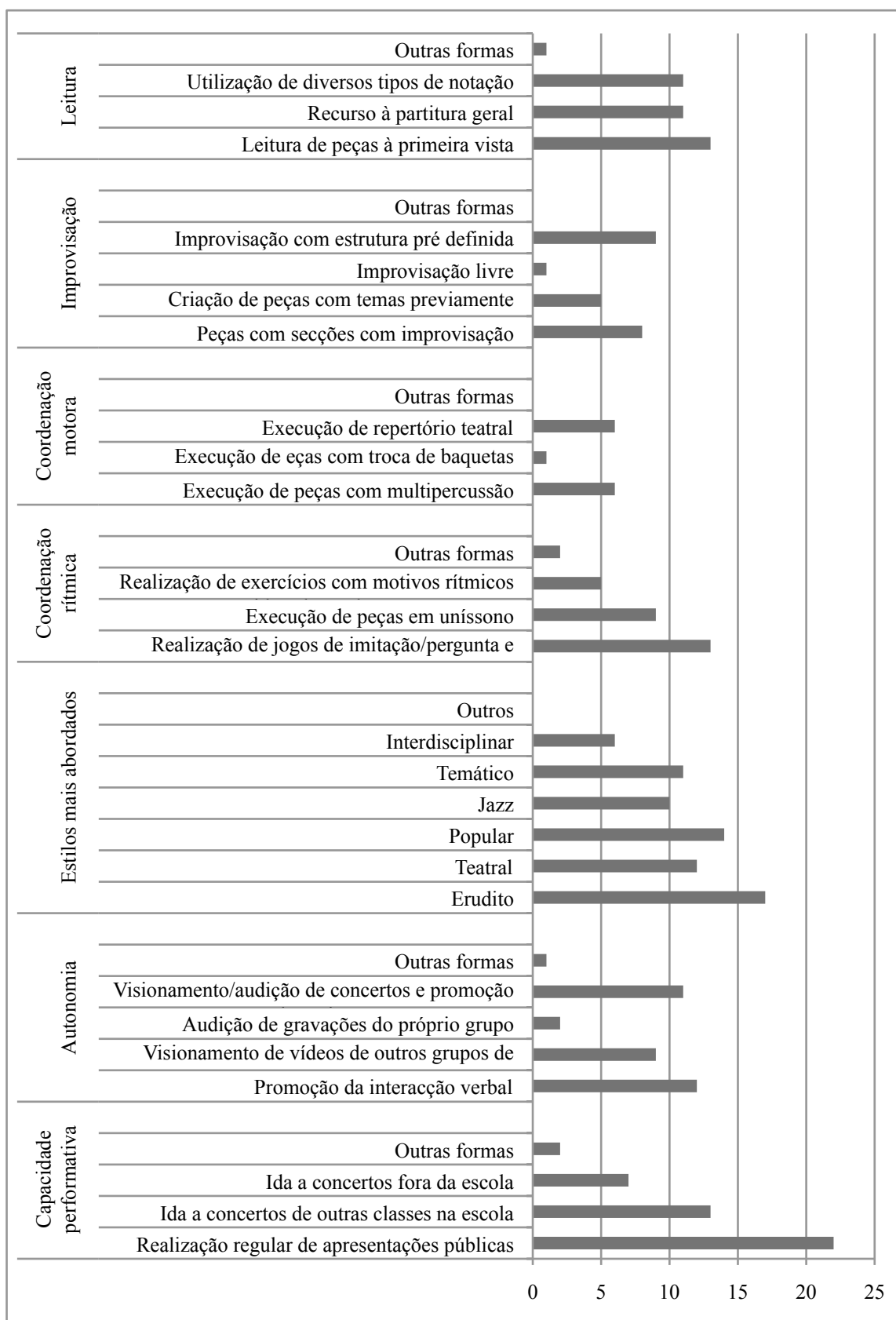


Gráfico XX – Questionário 1 – “De que forma trabalha a leitura/improvisação/coordenação motora/coordenação rítmica/estilos mais abordados(quais)/capacidade performativa?”

Por último, os professores foram inquiridos sobre o processo de aprendizagem dos alunos. À primeira questão deste último grupo vinte e três professores afirmaram considerar que a participação dos alunos de percussão num grupo de percussão influencia de forma positiva a evolução do seu processo de aprendizagem. Apenas um professor não respondeu afirmativamente a esta questão, como se pode observar no gráfico XXI.

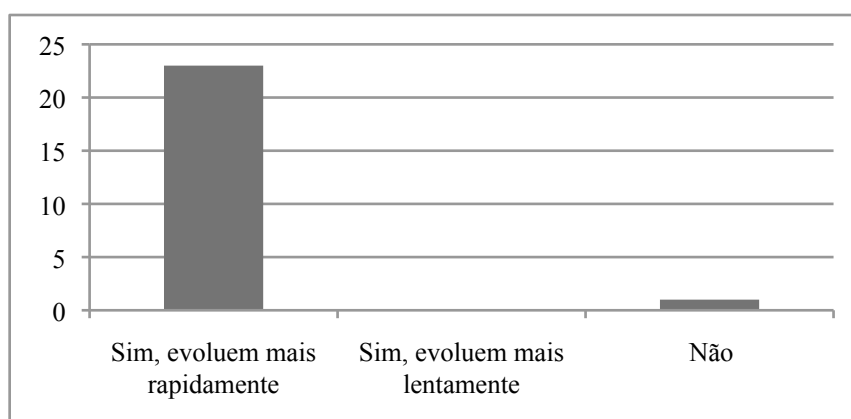


Gráfico XXI – Questionário 1 – “Considera que alunos que participem num grupo de percussão têm uma evolução no processo de aprendizagem diferente de alunos que não participem num grupo de percussão?”

Na questão seguinte o número de respostas é igual, tendo havido vinte e três respostas afirmativas à questão “Considera que a participação dos alunos num grupo de percussão aumenta os níveis de motivação para o estudo individual?”, havendo apenas uma resposta negativa.

Em relação às duas questões finais todos os professores inquiridos responderam considerar que a participação dos alunos num grupo de percussão melhora a sua atitude musical e todos os professores responderam ser pertinente que a classe de conjunto de percussão faça parte do currículo musical do aluno de percussão. Houve ainda vinte e três respostas afirmando que a carga horária da classe de conjunto de percussão deveria ser gerida de forma autónoma e independente da aula individual e da classe de conjunto curricular e um professor que indicou que apenas duas sessões de 45 minutos semanais não são suficientes para trabalhar com um grupo de percussão.

As respostas a este último grupo de questões, relativo à influência do grupo de percussão no processo de aprendizagem dos alunos, vêm corroborar a hipótese proposta com esta investigação de que o grupo de percussão exerce uma influência positiva no processo de aprendizagem individual dos alunos. Existe um consenso geral acerca da

importância da classe de conjunto de percussão para a formação dos alunos, tal como afirma Oliveira: “(...) importa realçar como sendo fundamental a existência de uma classe de conjunto específica de percussão que funcione como complemento da formação individual dos alunos” (Oliveira, 2004, p. 89).

O término deste questionário deixou espaço para a partilha de informações e propostas relacionadas com o grupo de percussão onde cinco professores deixaram a sua opinião sendo de destacar a referência à importância da classe de conjunto de percussão como complemento à formação do aluno de percussão:

“A existência de uma classe de conjunto de percussão permite o trabalho do repertório de música de câmara de percussão e permite o trabalho técnico/musical prático de instrumentos diversos (ditos “acessórios”), os quais, por norma, não são possíveis de trabalhar profundamente nas aulas individuais.”

Destaca-se ainda a referência à carência de repertório para esta disciplina principalmente para os níveis iniciais de aprendizagem:

“(...) o material existente para esta disciplina ainda é pouco, e o que existe é bastante difícil para os níveis apresentados pelos alunos relativamente ao grau ou ano no qual se inserem.”

4.2. Questionário 2

O questionário 2 foi, tal como o questionário 1, respondido ao longo do decorrer da investigação. Os questionários 2 respondidos são apresentados no anexo D7. Este questionário foi dirigido às escolas com a disciplina de percussão mas sem um grupo de percussão em funcionamento. Serão expostos de seguida os resultados conseguidos e realizada a sua análise.

A primeira questão pretendeu averiguar o número de alunos de percussão em cada escola inquirida. No gráfico XXII são apresentados os resultados. Das onze escolas que responderam ao questionário 2, sete têm uma classe de percussão com mais de dezasseis alunos, três têm uma classe de percussão entre oito a dezasseis alunos, e uma escola têm uma classe com mais de quatro e menos de oito alunos.

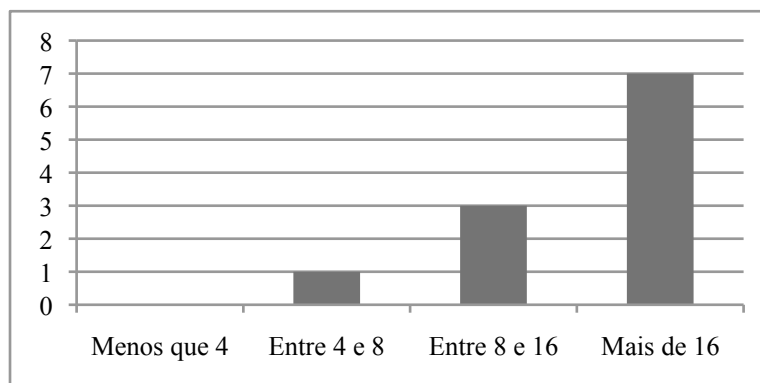


Gráfico XXII – Questionário 2 – “Por quantos alunos é constituída a classe de percussão da sua escola?”

As justificações para a não existência de um grupo de percussão nas escolas inquiridas são apresentadas no gráfico XXIII. A indisponibilidade horária dos alunos é assinalada por seis professores, a falta de instrumentos é assinalada por quatro professores, a falta de sala para as aulas é assinalada por três professores, a indisponibilidade horária dos professores é assinalada por um professor e o facto de ser considerado irrelevante por parte da direcção pedagógica da escola é assinalado também por um professor. Houve ainda seis professores que assinalaram outros motivos para a não existência de uma classe de conjunto na sua escola. Entre as respostas apresentadas destacam-se a dificuldade em adquirir partituras, a dificuldade do repertório existente e questões relacionadas com o financiamento.

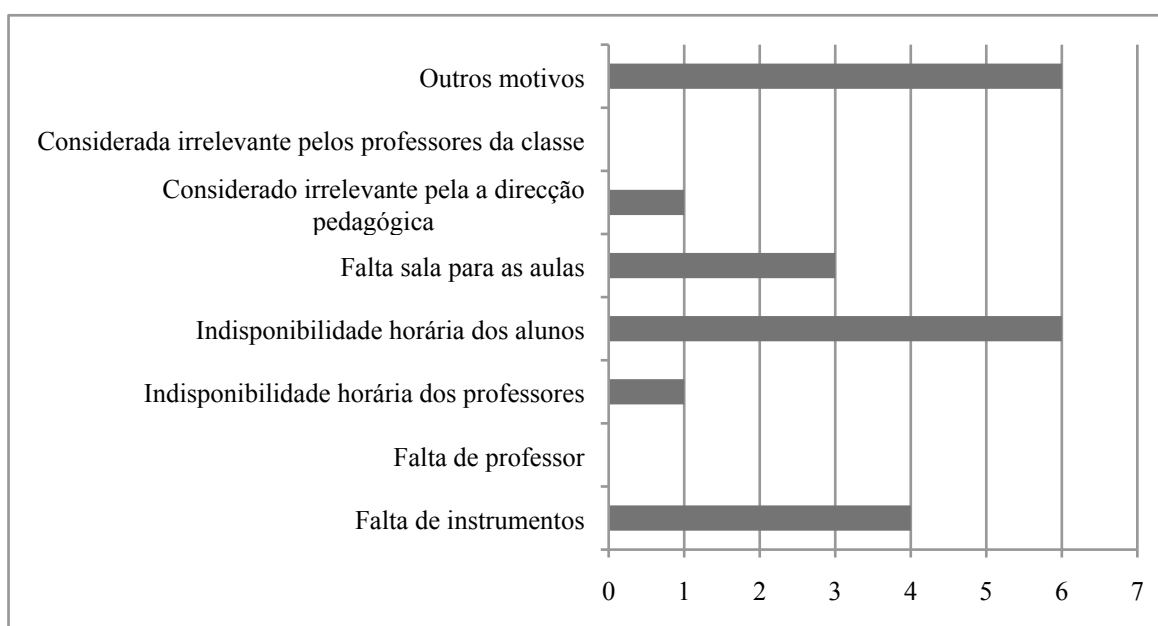


Gráfico XXIII – Questionário 2 – “Porque não existe nenhuma classe de conjunto de percussão a funcionar na sua escola?”

Como se verifica pela análise dos resultados, entre razões dadas para a inexistência de um grupo de percussão na escola inquirida encontram-se questões de ordem prática como a falta de instrumentos. Esta questão está directamente relacionada com as especificidades da disciplina de percussão referidas na primeira parte deste documento. A complexidade logística desta disciplina pode trazer constrangimentos como a impossibilidade de existência de um grupo de percussão.

Nas duas questões seguintes todos os professores inquiridos responderam afirmativamente ao facto de considerarem a participação dos alunos de percussão num grupo de percussão importante para o desenvolvimentos musical dos mesmos, e ao facto de ser pertinente que a classe de conjunto de percussão faça parte do currículo musical do aluno de percussão. Todos os professores responderam também que a gestão da carga horária desta disciplina deve ser autónoma e independente da aula individual e da classe de conjunto curricular.

Tal como nas respostas ao questionário 1, verifica-se um consenso generalizado no que respeita à importância do grupo de percussão para a formação dos alunos.

Por último, e tal como no questionário 1, foi deixado espaço para a opinião dos professores e para partilha de informação relacionada com o grupo de percussão. Dos onze professores que responderam ao questionário quatro deixaram um comentário no final. Destacam-se a referência à importância do grupo de percussão para a motivação e para o desenvolvimento técnico dos alunos de percussão de todos os níveis, a referência à necessidade de apoios financeiros para investir em instrumentos, partituras e em salas apropriadas, e a referência à necessidade de ser uma disciplina com carga horária alargada:

“Penso que a prática de conjunto na classe de percussão é essencial para a formação do aluno, quer a nível básico e complementar, como também a nível de iniciação. A importância dá-se essencialmente a nível da motivação, embora também contribua para o desenvolvimento técnico.”

“Penso que deveria existir por parte das instituições que apoiam as academias e conservatórios de música disponibilização de mais verbas tanto para investimento de material necessário como no investimento de renovação de instalações das academias e conservatórios que necessitem.”

“Acho que esta disciplina devia ser mais apoiada a vários níveis. A nível de recursos (instrumentos, salas apropriadas, partituras), suportados pelas escolas e pelo ministério da educação. Carga horária alargada e apropriada a esta disciplina.”

Termina, assim, a exposição dos dados recolhidos com as várias ferramentas construídas para a presente investigação e da sua análise. Na quarta parte deste documento será realizada a discussão dos resultados obtidos e das questões que deles surgiram.

Parte IV

Parte IV – Discussão

Enquanto instrumentista, tenho dedicado grande parte da minha actividade ao trabalho em música de câmara, mais concretamente à formação de grupo de percussão. Profissionalmente participei já em três formações e a nível académico em duas. Enquanto professor, tive também o privilégio de orientar três grupos de percussão ao longo de três anos lectivos consecutivos.

Desde o início da minha formação, a disciplina de grupo de percussão sempre foi aquela que mais me cativou por diversas razões: em primeiro lugar porque a frequência nessa disciplina me possibilitava experiências musicais enriquecedoras, como por exemplo a realização de concertos em vários locais fora do contexto escolar; e em segundo lugar pela minha identificação com o tipo de música feita em grupo e pela minha não identificação com o repertório a solo. Porventura a razão mais forte para esta identificação com a música de câmara terá sido a falta de confiança para enfrentar o palco sozinho. Actualmente, esta preferência pelo trabalho em grupo mantém-se através da minha participação num grupo de percussão profissional.

Na minha actividade enquanto docente de percussão tenho me debatido com várias problemáticas relacionadas com o processo de aprendizagem dos alunos de percussão, nomeadamente no que toca a questões como a motivação, a identidade musical, os métodos de estudo, a selecção de repertório ou os níveis de exigência solicitados aos alunos. Deste debate ideias, surgiu a necessidade de promover uma investigação que tivesse como tema central a disciplina de grupo de percussão, a sua influência no processo de aprendizagem do aluno percussão e a forma como essa disciplina pode complementar as aulas individuais dos alunos de percussão.

Toda a discussão em volta desta matéria será revista nos próximos parágrafos, partindo da análise dos resultados expostos na parte III e da fundamentação teórica descrita na parte I deste projecto educativo.

No panorama nacional, e relativamente ao funcionamento da disciplina de percussão e da existência de grupos de percussão a ela associados, os questionários realizados às escolas permitiram compreender que a disciplina de classe de conjunto de percussão é considerada relevante na maioria das escolas com a disciplina de percussão em funcionamento. Mesmo as escolas sem grupo de percussão responderam que o facto de não

existir essa disciplina está muitas vezes relacionado com factores não controláveis como a indisponibilidade horária dos alunos, ou a inexistência de instrumentos. Verificou-se também que é no geral uma disciplina optativa e que a faixa etária dominante é de treze anos.

Em relação às apresentações públicas do grupo de percussão há algum equilíbrio entre o número de professores que apenas realiza apresentações em contexto escolar e o número de professores que realiza apresentações fora do contexto escolar, este último referindo os intercâmbios com outras escolas, a participação em eventos dos parceiros sociais da instituição, os espaços envolventes e os festivais como principais pontos de apresentações públicas. Esta questão é relevante no funcionamento de um grupo de percussão não só pela responsabilidade incutida nos alunos que participam em apresentações públicas fora do contexto escolar, mas também pela possibilidade para o desenvolvimento de competências de trabalho de nível profissional. Esta importância é referida no capítulo 1.5 da primeira parte deste projecto nas palavras de Berg (Berg, 2008, p. 48).

Importa também analisar com mais deferência a inexistência de grupos de percussão nas escolas. Como já referido, e como verificado nas respostas ao questionário 2, a ausência de uma classe de conjunto de percussão nas escolas deve-se muitas vezes a questões externas, não estando necessariamente relacionada com a desvalorização por parte da escola ou dos professores de percussão. As dificuldades financeiras para adquirir partituras e instrumentos são por vezes uma razão com bastante peso nas decisões das escolas no que respeita a abertura de novas classes de conjunto com exigências específicas como as da percussão (ver capítulo 1.4 da parte I). A dificuldade em encontrar repertório de dificuldade técnica adequada às faixas etárias predominantes nos grupos de percussão (treze anos) é também referida como dificuldade e como possível razão para a não existência de mais grupos de percussão.

Estas questões são assim o motivo principal para a inexistência de grupos de percussão em escolas onde esta formação é valorizada como influente para o processo de aprendizagem dos alunos de percussão.

A validação desta influência positiva do grupo de percussão no processo de aprendizagem dos alunos foi exactamente, e como já exposto, a questão inicial para o desenvolvimento desta investigação. É possível verificar informalmente que existe uma

consciência geral de que o grupo de percussão é de grande importância na formação individual dos alunos de percussão, mas a nível científico a carência de informação relacionada com este tema é evidente. A nível informal, a minha experiência académica e profissional corroboram a referida importância do grupo de percussão, assim como a análise dos resultados dos questionários realizados às escolas que confirma esta importância. No gráfico XXIV a opinião nacional em relação à pertinência da presença da classe de conjunto de percussão no currículo dos alunos de percussão revela essa confirmação.

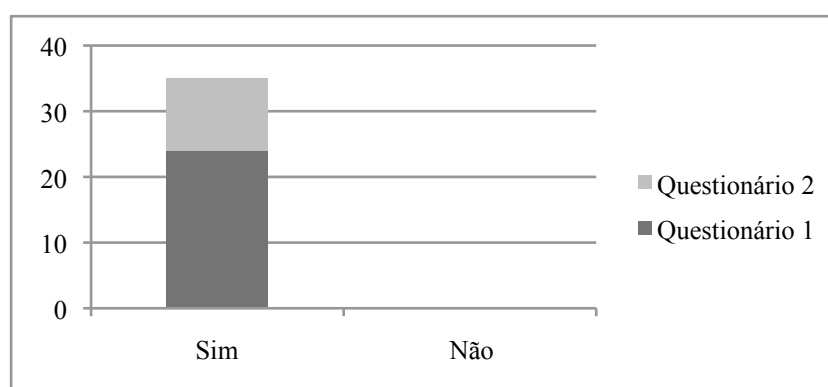


Gráfico XXIV – Questionários 1 e 2 – “Na sua opinião, é pertinente que a classe de conjunto de percussão faça parte do currículo musical do aluno de percussão?”

A nível científico em Portugal existem referências à importância do grupo de percussão em trabalhos como o de Paulo Oliveira (Oliveira, 2004), não havendo, no entanto, nenhum estudo científico publicado sobre esta questão.

Esta investigação pretendeu, assim, suprimir esta lacuna e produzir conhecimento de utilidade para o ensino da música e da percussão. Os resultados conseguidos confirmam a hipótese inicialmente proposta de que a participação num grupo de percussão oferece uma influência benéfica ao processo individual de aprendizagem do aluno de percussão. Esta influência positiva foi observada a vários níveis: a nível de competências cognitivas adquiridas; a nível de competências sociais adquiridas; a nível de aumento dos níveis de motivação; a nível de consolidação de identidade; e ao nível das competências performativas.

Em relação às competências cognitivas adquiridas, a análise dos dados sugere exactamente uma diferença na evolução dos alunos do grupo experimental e do grupo de

controlo, sendo que os alunos do grupo experimental apresentam um aumento gradual evidente nas avaliações gerais e os alunos do grupo de controlo apresentam um aumento não gradual e sem significado nas mesmas avaliações. Nas competências performativas os resultados conseguidos não apresentam sustento à hipótese proposta com esta investigação, uma vez que os alunos do grupo de controlo apresentam uma evolução de maior significado nas avaliações das performances do que os alunos do grupo experimental. Este facto resulta numa discordância entre os resultados das avaliações gerais e os resultados das avaliações da performance que pode ser considerada incomum. Apesar de existir uma distinção entre as competências cognitivas avaliadas na matriz de avaliação geral (capítulo 1.4.1 da parte II) e as competências performativas avaliadas com a matriz de avaliação da performance (capítulo 1.4.2. da parte II) seria de esperar alguma conformidade entre as avaliações gerais e as avaliações da performance. Esta divergência nos resultados pode de alguma forma ser justificada pelo diferente nível de dificuldade das peças interpretadas pelos alunos, questão esta que foi colocada pelos professores de percussão externos à investigação que realizaram as avaliações das performances.

Na questão das competências sociais adquiridas foi possível verificar que os alunos do grupo experimental referiram que no grupo de percussão conhecem melhor os colegas com quem tocam. Esta vantagem do grupo de percussão em relação a outras classes de conjunto referida pelos alunos evidencia uma consciência da importância dos colegas e do trabalho em equipa sugerida por Rutkowski e por Bryce (Bryce, 2001; Rutkowski, 2000). A importância do trabalho de grupo é também evidente na maioria de respostas para a preferência de tocar em grupo (apenas um dos alunos respondeu preferir tocar a solo). O desenvolvimento e a consolidação de uma identidade musical advém em parte deste espírito de equipa desenvolvido no grupo de percussão. O sentido de pertença a um grupo de pares como é o grupo de percussão é evidente nas respostas dos alunos que afirmam que as outras classes de conjunto têm muitos alunos e que no grupo de percussão conhecem melhor os colegas. A importância dada por todos os alunos ao grupo de percussão no seu processo de aprendizagem individual afirma também a existência de uma identidade musical forte em relação ao grupo de percussão.

No que respeita ao aumento dos níveis de motivação dos alunos do grupo experimental os dados recolhidos com os questionários 1 demonstram a opinião geral dos

professores em relação a esta questão. Dos vinte e quatro professores inquiridos vinte e três professores responderam que a participação dos alunos num grupo de percussão aumenta os níveis de motivação para o estudo individual. Em relação aos dados recolhidos com o questionário A, realizado ao grupo experimental, e comparando-os com os dados recolhidos com o questionário B, realizado ao grupo de controlo, os dados sugerem uma maior motivação por parte dos alunos do grupo experimental que afirmam que o grupo de percussão contribui bastante e consideravelmente para a sua formação individual. Os alunos do grupo de controlo responderam maioritariamente que a sua classe de conjunto contribui pouco para a sua formação individual.

Na visão apresentada pelos alunos do grupo de controlo pode observar-se que a comparação que estes realizam entre o grupo de percussão e outras classes de conjunto privilegia a classe de conjunto de percussão como sendo mais exigente a nível técnico, como havendo uma maior disponibilidade por parte do professor, como havendo uma maior diversidade na instrumentação utilizada, e como havendo uma maior confiança entre os elementos do grupos. Todos os alunos do grupo de controlo afirmaram, assim, que gostariam de participar num grupo de percussão.

Na visão dos professores de percussão inquiridos os resultados apresentam uma valorização geral do grupo de percussão como importante para a evolução do processo de aprendizagem dos alunos, para o aperfeiçoamento das competências performativas e da atitude musical, e para o desenvolvimento musical geral dos alunos. Os professores orientadores de grupos de percussão afirmaram ainda que como complemento à disciplina de percussão o grupo de percussão pode trabalhar e melhorar as competências de leitura, as competências performativas e a memorização, a coordenação rítmica e a prática de diferentes estilos musicais.

Assim, pode observar-se que os resultados conseguidos sugerem a validação da noção geral de que o grupo de percussão exerce uma influência positiva no processo de aprendizagem individual dos alunos de percussão. A hipótese proposta no início desta investigação é desta forma demonstrada, afirmando que a participação num grupo de percussão exerce uma influência positiva no processo de aprendizagem individual dos alunos de percussão ao nível das competências cognitivas, da motivação e da construção de uma identidade musical.

As limitações desta investigação apresentam-se com maior evidência no facto do número de alunos participantes ser reduzido. A impossibilidade de realizar o projecto com mais participantes no grupo de controlo e no grupo experimental pode de alguma forma ter comprometido os resultados que, apesar de sustentarem a hipótese proposta, podem não ser significativos a nível nacional. A duração da investigação prática poderia também ter mais significado se se prolongasse por mais do que um ano lectivo, por exemplo, ao longo de um ciclo ou de um curso (básico, complementar ou profissional). O facto já referido da diferente dificuldade das peças interpretadas pelos alunos para a avaliação da performance, bem como o facto de os alunos não terem sido todos avaliados a tocar no mesmo instrumento, foi também um ponto que fez surgir algumas limitações na questão das avaliações da performance e que poderá ser evitada em investigações futuras sobre o ensino e a aprendizagem da percussão.

Em relação à investigação futura a realizar, seria interessante aperfeiçoar o projecto aqui exposto realizando-o com uma amostra de alunos significativa (porventura realizar a investigação com vários grupos de percussão em várias escolas do país), prolongando a sua duração para no mínimo dois anos lectivos, e polindo questões de metodologia como a exposta no final do parágrafo anterior. Seria também de interesse realizar uma investigação acerca da influência da realização de apresentações públicas fora do contexto escolar no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que estas tiveram alguma evidência nos resultados conseguidos.

Conclusão

A realização desta investigação teve como principal objectivo validar a consciência geral informal da importância do grupo de percussão no processo de aprendizagem individual dos alunos de percussão. A hipótese inicial propunha que a participação dos alunos de percussão num grupo de percussão exercia uma influência positiva em diversos elementos do seu processo de aprendizagem. Paralelamente foi realizada uma recolha de informação a nível nacional acerca da existência e funcionamento de grupos de percussão nas escolas de música do ensino oficial com percussão.

Na primeira parte foi realizada uma fundamentação teórica acerca do processo de aprendizagem e uma delineação geral do projecto. Na segunda parte foi apresentada a contextualização e a construção do projecto. Na terceira parte foi concretizada a apresentação e a análise dos dados e na quarta parte foi realizada a discussão dos resultados.

Apesar de terem existido algumas limitações, nomeadamente o número reduzido de alunos participantes e o período de tempo reduzido, a análise dos dados sugere que a participação num grupo de percussão traz benefícios ao processo individual de aprendizagem dos alunos de percussão. Estes benefícios verificaram-se ao nível das competências cognitivas, das competências sociais, da motivação para o estudo e da construção de uma identidade musical.

Em relação aos questionários realizados às escolas acerca da existência e funcionamento dos grupos de percussão foi possível observar uma evidente predominância na existência desta disciplina. Observou-se também que o grupo de percussão é valorizado por professores orientadores de grupos de percussão, por professores que não orientam grupos de percussão, por alunos que participam em grupos de percussão e por alunos que não participam em grupos de percussão.

Esta investigação teve assim um balanço positivo podendo ser considerada de interesse para a comunidade de professores de música e especificamente de percussão. A sua pertinência é válida pela inexistência de pesquisa científica acerca do tema abordado, sendo por isso um contributo importante para o conhecimento científico na área do ensino da música.

Referências Bibliográficas

Albergaria-a-Velha, A. d. E. d. (2011). Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha. Retrieved 3-6-2011, 2011, from <http://www.aeaav.pt/main.asp>

Albergaria-a-Velha, C. M. d. (2011). Albergaria-a-Velha Município. Retrieved 3-6-2011, 2011, from <http://www.cm-albergaria.pt/>

Berg, M. H. (2008). Promoting "Minds-On" Chamber Music Rehearsals. *Music Educators Journal*, 95(2), 48-55.

Berzonsky, M., & Kuk, L. (2005). Identity Style, Psychosocial Maturity, and Academic Performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 235-247.

Borthwick, S., & Davidson, J. (2003). Developing a Child's Identity as a Musician: A Family "Script" Perspective. In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.

Brandmeyer, A., Timmers, R., Sadakata, M., & Desain, P. (2011). Learning Expressive Percussion Performance Under Different Visual Feedback Conditions. *Psychological Research*, 75, 107-121.

Brown, M. R. (1998). Chamber Music for Better Bands. *Teaching Music*, 5(5), 38-40.

Bryce, P. (2001). Enriching the Rehearsal Model Through Collaborative Music Learning. *Canadian Music Educator*.

Chaib, F. (2012). Três Perspectivas Gestuais para uma Performance Percussiva: Técnica, Interpretativa e Expressiva. Universidade de Aveiro. - não publicado (a publicar em 2013)

Clyde, K. (2003). General Issues Concerning Percussion Education at the Undergraduate Level. *NACWPI Journal*, Spring, 12-16.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E., & Ryan, R. (2007). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.

Domjan, M. (2010). *The Principles of Learning and Behavior*. Belmont: Wadsworth.

Faircloth, B. S. (2012). "Wearing a Mask" vs. Connecting Identity with Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 186-194.

Gzibovskis, T., & Marnauza, M. (2012). Development of Young Adult's Fine Motor Skills When Learning to Play Percussion Instruments. *Music Education Research*, 1-16.

Hall, J. R. (2008). *Development of the Percussion Ensemble Through the Contributions of the Latin American Composers Amadeo Roldán, José Ardévol, Carlos Chávez, and Alberto Ginastera*. The Ohio State University, Ohio.

- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Harlen, W. (2006). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning: An Introduction*. London: Sage.
- Henrique, L. (1999). *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hodges, D. A., & Nolker, D. B. (2011). The Acquisition of Music Reading Skills. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *Menc Handbook of Research on Music Learning* (Vol. 2). New York: Oxford University Press.
- James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning: An Introduction*. London: Sage Publications.
- Jobra, C. d. M. d. (2011). Conservatório de Música da Jobra. Retrieved 3-2-2011, 2011, from www.jobra.pt/pt/conservatório/historial
- Koh, C., Wang, C. K., Tan, O. S., Ee, J., & Liu, W. C. (2008). Effective Practices in Group Project Work. In D. McInerney & A. Liem (Eds.), *Teaching and Learning: International Best Practice*. Singapore: Nanyang Technological University.
- Lamont, A. (2011). The Beat Goes On: Music Education, Identity and Lifelong Learning. *Music Education Research*, 13(4), 369-388.
- Latten, J. E. (2001). Chamber Music for Every Instrumentalist. *Music Educators Journal*, 87(5), 45-53.
- Liem, A. D., & McInerney, D. M. (2008). Best International Practice in Teaching and Learning. In D. M. McInerney & A. D. Liem (Eds.), *Teaching and Learning*. Singapore: Nanyang Technological University.
- Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. A. (2002). Motivation and Achievement. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 348-372). New York: Oxford University Press.
- Moreira, S. V., França, C. C., Moreira, M. A., & Lana-Peixoto, M. A. (2009). Musical Identity of Patients with Multiple Sclerosis. *Arq Neuropsiquiatrica*, 67(1), 46-49.
- Neidlinger, E. (2011). Chamber Music within the Large Ensemble. *Music Educators Journal*, 97(3), 22-23.
- O'Neill, S., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 31-46). Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (2003). The Self-Identity of Young Musicians. In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A., & Senyshyn, Y. (2011). How Learning Theories Shape Our Understanding of Music Learners. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *Menc Handbook of Research on Music Learning* (Vol. 1). New York: Oxford University Press.

- Oliveira, P. J. d. (2004). *O Ensino da Percussão nos Conservatórios Públicos em Portugal: Análise Crítica*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Paiva, R. G. (2005). *Percussão: Uma Abordagem Integradora nos Processos de Ensino e Aprendizagem desses Instrumentos*. Paper presented at the 15º ANPPOM.
- Palmer, C. (1997). Music Performance. *Annual Review Psychology*, 48, 115-138.
- Peterson, C. W. (2010). Encouraging Cognitive Connection and Creativity in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 97(2), 25-29.
- Pike, P. D. (2011). Maintaining Student Motivation. *ATM, August/September*, 20-24.
- Pritchett, J. (1999). *The Music of John Cage*. Melbourne: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Puterman, J., Baker, J., & Schorer, J. (2010). Laterality differences in elite ice hockey: An investigation of shooting and catching orientations. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1581-1593.
- Quivy, R., & Campenhoude. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (1988). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Illinois: Charles C Thomas.
- Rich, Y., & Schachter, E. (2011). High School Identity Climate and Student Identity Development. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 218-228.
- Robson, C. (1993). *Real World Research: a Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rutkowski, J. (2000). Starting a High School Chamber Music Group *Music Educators Journal*, 86(6), 23-27.
- Sansone, C., & Thoman, D. (2006). Maintaining Activity Engagement: Individual Differences in the Process of Self-Regulating Motivation. *Journal of Personality*, 74(6), 1697-1720.
- Sapsford, R., & Jupp, V. (1996). Validating Evidence. In R. Sapsford & V. Jupp (Eds.), *Data Collection and Analysis*. London: Sage.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The Role of Practice in the Development of Performing Musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Smith, B. P. (2011). Motivation to Learn Music. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *Menc Handbook of Research on Music Learning* (Vol. 1). New York: Oxford University Press.
- Stringer, E. T., Christensen, L. M., & Baldwin, S. C. (2010). *Integrating Teaching, Learning, and Action Research*. Thousand Oaks: Sage.

- Swanwick, K. (2011). Musical Development. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *Menc Handbook of Research on Music Learning* (Vol. 1). New York: Oxford University Press.
- Swinnen, S. P., & Wenderoth, N. (2004). Two Hands, One Brain: Cognitive Neuroscience of Bimanual Skill. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 18-25.
- Tarrant, M., North, A., & Hargreaves, D. (2003). Youth Identity and Music. In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, A., & Hallam, S. (2008). Understanding what it Means for Older Students to Learn Basic Musical Skills on a Keyboard Instrument. *Music Education Research*, 10(2), 285-306.
- Villarrubia, C. (2000). Chamber Music. *Teaching Music*, 7(6), 38-42.
- Walberg, H. J. (2011). *Improving Student Learning: Action Principles for Families, Classrooms, Schools, Districts, and States*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Wardekker, W., & Miedema, S. (2010). Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity. *Religious Education*, 96(1), 36-48.
- Webster, P. R. (2011). Constructio of Music Learning. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *Menc Handbook of Research on Music Learning* (Vol. 1). New York: Oxford University Press.
- Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.

Anexos

Anexo A – Carta ao Director Pedagógico/aos Encarregados de Educação

Aveiro, 25 de Novembro de 2010

Ao Exmo. Sr. Director Pedagógico do Conservatório de Música da Jobra

Venho por este meio informar a direcção pedagógica do Conservatório de Musica da Jobra que estou a levar a cabo um projecto educativo subordinado ao tema: *“Classe de Conjunto de Percussão, validação da sua pertinência enquanto complemento ao estudo individual da percussão”* integrado no 2º ano de mestrado em ensino da música da Universidade de Aveiro, o qual me encontro a frequentar.

A componente prática deste trabalho visa a criação de dois grupos de alunos para investigação e posterior análise de dados.

Tendo o Conservatório de Música da Jobra estes recursos e aproveitando o facto de eu actualmente ser responsável pelo grupo de percussão b, solicitava autorização para fazer esta investigação com alunos de percussão do conservatório.

Em anexo junto o projecto sintetizado a que me proponho fazer, com informações mais detalhados sobre o recrutamento de alunos e procedimentos.

Os meus melhores cumprimentos,

Leandro Teixeira



Exmo. Sr.

Encarregado de Educação do aluno

Vimos por este meio pedir a V. Exa. autorização para que o seu educando faça parte de um projecto de investigação a ter lugar durante o presente ano lectivo, no Conservatório de Música da Jobra. Esta investigação terá como público alvo os alunos da classe de percussão da referida instituição.

Esta investigação insere-se na disciplina de Projecto Educativo do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro e tem como objectivo avaliar a pertinência da existência de uma classe de conjunto na área específica da percussão no currículo dos referidos alunos.

Sabemos que até hoje isso não se verifica. Gostaríamos de mostrar a pertinência da sua inclusão visto, para nós, ela constituir um factor de desenvolvimento, tanto musical como expressivo e interpretativo dos nossos alunos.

A metodologia empregue partirá da criação de dois grupos de trabalho: grupo A – alunos que pertencem a um grupo de classe de conjunto de percussão – e grupo B – alunos que não pertencem a nenhum grupo de classe de conjunto de percussão.

Para monitorizar os resultados da nossa investigação serão realizados a todos diversos momentos de avaliação intermédios. Esta avaliação recorrerá a gravações em vídeo das suas performances, inquéritos e entrevistas.

Todos os dados recolhidos serão para utilização exclusiva na realização deste projecto, sendo que a identificação dos alunos não será nunca revelada.

O professor Leandro Teixeira

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno
_____, declaro que autorizo o meu educando
a participar na investigação acima referida.

O Encarregado de Educação

Anexo B – Contacto com as Direcções Regionais de Educação

Gmail – RE: Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

12/10/05 17:44



Leandro Teixeira <lteixeira86@gmail.com>

RE: Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

1 mensagem

Natália Costa (DREN) <natalia.costa@dren.min-edu.pt>
Para lteixeira86@gmail.com

4 de Março de 2011 15:14

Em resposta ao solicitado, junto se anexa ficheiro com listagem dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de ensino artístico especializado, que ministram o curso de Percussão, da área geográfica desta Direcção Regional de Educação.

Cumprimentos
Natália Costa

De: Leandro Teixeira [mailto:lteixeira86@gmail.com]

Enviada: terça-feira, 1 de Março de 2011 0:59

Assunto: Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

Bom dia!

O meu nome é Leandro Teixeira e neste momento estou a frequentar o último ano do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro.

O meu projecto educativo aborda o seguinte tema: *Classe de Conjunto de Percussão, validação da sua pertinência enquanto complemento ao estudo individual da percussão.*

No decorrer desta minha investigação pretendo fazer chegar a todas as escolas nacionais do ensino vocacional de música um inquérito destinado a todos os docentes da disciplina de percussão.

Posto isto, vinha por este meio requerer, junto da vossa direcção regional, os endereços (físico e electrónico) de todas as escolas do ensino vocacional de música, com a disciplina de percussão, por vós tuteladas.

A importância deste projecto é relevante uma vez que este é pioneiro na investigação realizada a nível nacional relacionada com a disciplina de percussão e classe de conjunto de percussão.

Agradeço desde já a disponibilidade, estando certo da vossa resposta.

Cumprimentos,
Leandro Teixeira



REDE EPC 2010_2011 ensino artístico especializado Curso Percussão.xls
275K



Leandro Teixeira <lteixeira86@gmail.com>

FW: Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

1 mensagem

DRELVT - EM Novas Oportunidades <emnop@drelvt.min-edu.pt>
Para lteixeira86@gmail.com

3 de Março de 2011 16:32

Ex.º Sr. Dr. Leandro Teixeira:

Em referência ao e-mail infra, que mereceu a nossa melhor atenção, informa-se V.ª Ex.ª que as escolas de Música, com cursos de Percussão, na zona de abrangência desta Direcção Regional de Educação são as constantes da lista, em anexo.

Com os melhores cumprimentos

Maria de Lourdes Gaspar

Chefe da Equipa Multidisciplinar Novas Oportunidades
Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

De: Rui Correia (DRELVT)
Enviada: terça-feira, 1 de Março de 2011 16:10
Para: Lourdes Gaspar (DRELVT)
Assunto: FW: Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

De: Gina Seromenho (DRELVT) **Em nome de** DRELVT - Director

Enviada: terça-feira, 1 de Março de 2011 09:21
Para: Rui Correia (DRELVT)
Assunto: FW: Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

De: DRELVT - Geral (info.drel)
Enviada: terça-feira, 1 de Março de 2011 9:07
Para: DRELVT - Director
Assunto: FW: Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

De: Leandro Teixeira [mailto:lteixeira86@gmail.com]
Enviada: terça-feira, 1 de Março de 2011 00:59
Assunto: Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

Bom dia!

O meu nome é Leandro Teixeira e neste momento estou a frequentar o último ano do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro.

O meu projecto educativo aborda o seguinte tema: *Classe de Conjunto de Percussão, validação da sua pertinência enquanto*

complemento ao estudo individual da percussão.

No decorrer desta minha investigação pretendo fazer chegar a todas as escolas nacionais do ensino vocacional de música um inquérito destinado a todos os docentes da disciplina de percussão.

Posto isto, vinha por este meio requerer, junto da vossa direcção regional, os endereços (físico e electrónico) de todas as escolas do ensino vocacional de música, com a disciplina de percussão, por vós tuteladas.

A importância deste projecto é relevante uma vez que este é pioneiro na investigação realizada a nível nacional relacionada com a disciplina de percussão e classe de conjunto de percussão.

Agradeço desde já a disponibilidade, estando certo da vossa resposta.



Leandro Teixeira <lteixeira86@gmail.com>

FW: Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

1 mensagem

Alexandre Pires (DREALE) <alexandre.pires@dreale.min-edu.pt>
Para lteixeira86@gmail.com

14 de Março de 2011 08:34

Exmo Senhor

Dr. Leandro Teixeira

Junto envio os dados solicitados por V.^a Exa. Caso necessite de elementos adicionais ou informações creia-nos ao dispor.

Com os melhores cumprimentos

O Director de Serviços de Apoio Pedagógico e Organização Escolar

Alexandre Pires

De: Leandro Teixeira [mailto:lteixeira86@gmail.com]**Enviada:** terça-feira, 1 de Março de 2011 00:59**Assunto:** Pedido de endereços de escolas vocacionais de música

Bom dia!

O meu nome é Leandro Teixeira e neste momento estou a frequentar o último ano do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro.

O meu projecto educativo aborda o seguinte tema: *Classe de Conjunto de Percussão, validação da sua pertinência enquanto*

complemento ao estudo individual da percussão.

No decorrer desta minha investigação pretendo fazer chegar a todas as escolas nacionais do ensino vocacional de música um inquérito destinado a todos os docentes da disciplina de percussão.

Posto isto, vinha por este meio requerer, junto da vossa direcção regional, os endereços (físico e electrónico) de todas as escolas do ensino vocacional de música, com a disciplina

de percussão, por vós tuteladas.

A importância deste projecto é relevante uma vez que este é pioneiro na investigação realizada a nível nacional relacionada com a disciplina de percussão e classe de conjunto de percussão.

Agradeço desde já a disponibilidade, estando certo da vossa resposta.

Cumprimentos,
Leandro Teixeira

 **Escolas Musica.xls**
25K



Leandro Teixeira <lteixeira86@gmail.com>

FW: DREALG: Pedido de Endereços de Escolas Vocacionais de Música - DREALG #S/6364/2011#

1 mensagem

Laureta Basto (DREALG) <Laureta.Basto@drealg.min-edu.pt>
Para lteixeira86@gmail.com

11 de Março de 2011 13:17

Boa tarde

Espero que agora tenha acesso ao anexo.

Peço desculpa pela ausência do mesmo no email anterior.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Laureta Basto

Direcção de Serviços de Apoio Pedagógico e Organização Escolar

De: Gesdoc (DREALG)

Enviada: sexta-feira, 11 de Março de 2011 9:18

Para: Laureta Basto (DREALG)

Assunto: FW: DREALG: Pedido de Endereços de Escolas Vocacionais de Música - DREALG #S/6364/2011#

De: Leandro Teixeira [mailto:lteixeira86@gmail.com]

Enviada: quinta-feira, 10 de Março de 2011 13:55

Para: Gesdoc (DREALG)

Assunto: Re: DREALG: Pedido de Endereços de Escolas Vocacionais de Música - DREALG #S/6364/2011#

Boa tarde!

no seguimento da resposta que me deram, venho informar que os anexos que me enviaram não contêm o quadro com as escola do ensino especializado de música por mim solicitado...

penso que está em falta uma folha!...

pedia por favor que me reenviassem o mail rectificado...

agradeço desde já a disponibilidade!

com os melhores cumprimentos,

Leandro Teixeira

No dia 9 de Março de 2011 11:53, <gesdoc@drealg.min-edu.pt> escreveu:

Email enviado pelo sistema de gestão documental da DREALG. Por favor consulte o(s) ficheiro(s) anexo(s).

Melhores Cumprimentos!

Documento Enviado por: [DREALG] Maria Laureta de Brito Pires Basto

Data de envio: 9/3/2011

Documento de saída número: S/6364/2011

 **musica.xls**
24K



Leandro Teixeira <lteixeira86@gmail.com>

DREALG: Pedido de Endereços de Escolas Vocacionais de Música - DREALG #S/6364/2011#

2 mensagens

gesdoc@drealg.min-edu.pt <gesdoc@drealg.min-edu.pt>
Para lteixeira86@gmail.com

9 de Março de 2011 11:53

Email enviado pelo sistema de gestão documental da DREALG. Por favor consulte o(s) ficheiro(s) anexo(s).
Melhores Cumprimentos!

Documento Enviado por: [DREALG]\ Maria Laureta de Brito Pires Basto

Data de envio: 9/3/2011

Documento de saída número: S/6364/2011

 **Drealg_Comunicado 09-03-11 76178 .pdf**
69K

Leandro Teixeira <lteixeira86@gmail.com>
Para gesdoc@drealg.min-edu.pt

10 de Março de 2011 13:54

Boa tarde!

no seguimento da resposta que me deram, venho informar que os anexos que me enviaram não contêm o quadro com as escola do ensino especializado de música por mim solicitado...

penso que está em falta uma folha!...

pedia por favor que me reenviassem o mail rectificado...

agradeço desde já a disponibilidade!

com os melhores cumprimentos,

Leandro Teixeira

No dia 9 de Março de 2011 11:53, <gesdoc@drealg.min-edu.pt> escreveu:
[Citação ocultada]

Anexo C – Carta de apresentação do projecto às escolas

Exmo. Sr.

Director Pedagógico

Vimos por este meio informar V. Exa. que se encontra em desenvolvimento uma investigação científica subordinada ao tema: *Classe de Conjunto de Percussão, validação da sua pertinência enquanto complemento ao estudo individual da percussão*.

Esta investigação insere-se na disciplina de Projecto Educativo do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro. O objectivo principal deste projecto será medir o impacto de uma classe de conjunto na aprendizagem individual do aluno de percussão, sobretudo no que toca à assimilação de novas competências e à maior facilidade na sua aquisição.

Pretende-se também realizar um levantamento estatístico relativo à existência de grupos de percussão nos conservatórios públicos e escolas com paralelismo pedagógico a nível nacional.

Gostaríamos de contar com a colaboração da vossa escola nesta investigação através do preenchimento de um inquérito.

Procedimentos:

Junto deste ofício encontra-se um inquérito constituído por 2 questionários dirigido aos docentes da disciplina de percussão da vossa escola.

Inquérito 1: é dirigido aos docentes que têm a seu cargo uma ou mais classes de conjunto de percussão.

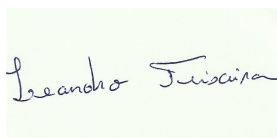
Inquérito 2: é dirigido ao docente responsável pela classe de percussão.

Os inquéritos devem ser preenchidos e reencaminhados para a morada do remetente no envelope previamente selado que se encontra junto dos inquéritos sem qualquer encargo para a vossa escola.

Os dados recolhidos serão para utilização exclusiva deste projecto, sendo que a identificação dos vários agentes envolvidos nunca será revelada.

(contacto: lteixeira86@gmail.com)

16 de Junho de 2011



(o investigador Leandro Teixeira)

Anexo D – Lista de escolas com a disciplina de percussão

Direcção Regional de Educação do Norte

| Escola | Localidade |
|--|----------------------|
| Escola de Música Maria Amélia Laranjeira | Amarante |
| Academia de Música de Arouca | Arouca |
| Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga | Braga |
| Academia de Música de Castelo de Paiva | Castelo de Paiva |
| Academia de Música de Chaves | Chaves |
| Academia de Música de Espinho | Espinho |
| Conservatório de Música de Felgueiras | Felgueiras |
| Academia de Música de Fornos | Fornos |
| Conservatório Regional de Gaia | Vila Nova de Gaia |
| Academia de Música de Valentim Moreira de Sá | Guimarães |
| Conservatório do Vale de Sousa | Lousada |
| Conservatório de Música da Maia | Maia |
| Artâmega - Academia de Artes do Marco de Canaveses | Marco de Canaveses |
| Academia de Música de Paços de Brandão | Paços de Brandão |
| Escola de Música de Perosinho | Perosinho |
| Academia de Música Costa Cabral | Porto |
| Conservatório de Música do Porto | Porto |
| Academia de Música de Santa Maria da Feira | Santa Maria da Feira |
| Centro de Cultura Musical das Caldas da Saúde | Santo Tirso |
| Academia de Música de Vale de Cambra | Vale de Cambra |
| Academia de Música de Viana do Castelo | Viana do Castelo |
| Academia de Música de Fernandes Fão | Vila Praia de Áncora |
| Conservatório de Música de Vila Real | Vila Real |
| Academia de Vilar do Paraíso | Vilar do Paraíso |

Direcção Regional de Educação do Centro

| Escola | Localidade |
|---|-------------------|
| Conservatório de Música de Águeda | Águeda |
| Conservatório de Música C. Gulbenkian de Aveiro | Aveiro |
| Conservatório de Música da Jobra | Branca |
| Academia de Música de Cantanhede | Cantanhede |
| Conservatório Regional de Castelo Branco | Castelo Branco |
| Conservatório de Música de Coimbra | Coimbra |
| Conservatório Regional de Coimbra | Coimbra |
| Conservatório de Música David Sousa | Figueira da Foz |
| Academia de Música e Dança do Fundão | Fundão |
| Conservatório de Música São José da Guarda | Guarda |
| Orfeão de Leiria-Conservatório de Artes | Leiria |
| Escola de Artes SAMP | Pousos |
| Conservatório de Música e Artes do Dão | Santa Comba Dão |
| Conservatório de Música de Seia | Seia |
| Escola de Artes da Bairrada | Troviscal |
| Conservatório Regional de Música de Viseu | Viseu |

Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

| Escola | Localidade |
|--|-------------------|
| Academia de Música de Alcobaça | Alcobaça |
| Escola de Música Nossa Senhora do Cabo | Linda-a-Velha |
| Escola de Música do Conservatório Nacional | Lisboa |
| Escola de Música Jaime Chavinha | Minde |
| Academia de Música de Óbidos | Óbidos |
| Conservatório de Música D. Dinis | Odivelas |
| Conservatório de Música de Ourém | Ourém |
| Escola de Música e Artes de Ourém - Ourearte | Ourém |
| Conservatório Regional de Palmela | Palmela |
| Conservatório de Música de Sintra | Sintra |
| Escola de Música Canto Firme | Tomar |
| CFASF Gualdim Pais | Tomar |
| Conservatório de Música do Choral Phydellius | Torres Novas |

Direcção Regional de Educação do Alentejo

| Escola | Localidade |
|--|-------------------|
| Conservatório Regional do Baixo Alentejo | Beja |

Direcção Regional de Educação do Algarve

| Escola | Localidade |
|--|----------------------------|
| Academia de Música de Lagos - Pólo Lagoa | Lagoa |
| Academia de Música de Lagos | Lagos |
| Conservatório Joly Braga Santos | Portimão |
| Conservatório Regional de Vila Real de Santo António | Vila Real de Santo António |

Anexo E – Questionário A

Questionário A – Grupo Experimental

O presente questionário divide-se em 14 questões. As perguntas são de escolha múltipla. Podes assinalar mais que uma resposta por questão.

1. Quanto tempo em média estudas semanalmente para as aulas de percussão?

- ☐ não estudo.
- ☐ entre 15 minutos e 30 minutos.
- ☐ entre 30 minutos e 1 hora.
- ☐ entre 1 hora e 2 horas
- ☐ mais que 2 horas.

2. Quanto tempo em média estudas semanalmente para as aulas de grupo de percussão?

- ☐ não estudo.
- ☐ entre 15 minutos e 30 minutos.
- ☐ entre 30 minutos e 1 hora.
- ☐ entre 1 hora e 2 horas
- ☐ mais que 2 horas.

3. Qual foi a peça que mais gostaste de tocar neste ano lectivo no grupo de percussão?

3.1. Porquê?

4. Qual é o grupo de instrumentos que mais gostas quando tocas em grupo?

- ☐ lâminas
- ☐ peles
- ☐ instrumentos não convencionais (objectos do dia-a-dia que utilizamos com outra finalidade)

5. Qual a formação que mais gostas quando tocas em grupo?

- ☐ duo
- ☐ trio
- ☐ quarteto
- ☐ quinteto
- ☐ sexteto ou formação superior

6. Quando tocas em grupo quais são as tuas maiores dificuldades:

- ☐ manter a pulsação
- ☐ tocar em uníssono
- ☐ ouvir a parte dos outros colegas
- ☐ seguir a partitura sem me perder
- ☐ manter a concentração
- ☐ improvisar nos diversos instrumentos

6.1. Quando tocas em grupo quais são as tuas maiores facilidades:

- ☐ seguir a partitura
- ☐ manter a pulsação
- ☐ improvisar nos diversos instrumentos
- ☐ interagir e dar entradas aos colegas

7. Já participas-te noutras classes de conjunto para além da classe de conjunto de percussão?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

7.1. Se sim, quais são as diferenças entre essas classes e o grupo de percussão?

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

7.2. Quais são as semelhanças entre o grupo de percussão e as classes de conjunto em que participastes anteriormente?

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

8. Este ano abordámos vários tipo de notação musical.

8.1. Qual foi o tipo de notação musical que consideraste mais difícil?

- ☐ notação clássica
- ☐ notação percussiva
- ☐ notação gráfica
- ☐ notação não estrutural

8.2. Qual foi o tipo de notação musical que consideraste mais fácil?

- ☐ notação clássica
- ☐ notação percussiva
- ☐ notação gráfica
- ☐ notação não estrutural

8.3. Qual o tipo de notação que mais gostas?

- ☐ notação clássica
- ☐ notação percussiva
- ☐ notação gráfica
- ☐ notação não estrutural

9. Este ano abordámos vários estilos de música nas nossas aulas de grupo de percussão: Funk; Rock; Blues; Teatral; Clássico;

9.1. Qual o género ou géneros musicais que mais gostaste de tocar e porquê?

9.2. Quais os géneros musicais que gostarias de abordar no futuro?

10. Gostas mais de tocar a solo ou em grupo?

- ☐ A solo.
- ☐ Em grupo.

11. Consideras que a tua actividade no grupo de percussão é um complemento às tuas aulas individuais de percussão?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

12. Consideras que as tuas aulas individuais de percussão são um complemento à tua actividade no grupo de percussão.

☐ Sim.

☐ Não.

13. Como avalias o contributo dado pela tua actividade no grupo de percussão para o desenvolvimento da tua formação enquanto percussionista?

☐ Não contribui nada para o desenvolvimento da minha formação enquanto percussionista.

☐ Contribui pouco para o desenvolvimento da minha formação enquanto percussionista.

☐ Contribui consideravelmente para o desenvolvimento da minha formação enquanto percussionista.

☐ Contribui bastante para o desenvolvimento da minha formação enquanto percussionista.

14. Numa escala de 0 a 10 avalia o teu grau de evolução na disciplina de percussão desde o início deste ano lectivo até ao momento.

Anexo F – Questionário B

Questionário B – Grupo de Controlo

O presente questionário divide-se em 5 questões.

1. Qual foi a classe de conjunto que frequentaste neste ano lectivo?

2. Já alguma vez frequentaste um grupo de percussão?

☐ Sim.

☐ Não.

2.1. Se sim, quais são as diferenças que encontras entre a classe de conjunto que frequentas actualmente e o grupo de percussão?

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

2.1.1. Quais são as semelhanças que encontras entre o grupo de percussão e a classe de conjunto que frequentas actualmente?

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

2.2. Se nunca fizeste parte de um grupo de percussão, como achas que devem funcionar as aulas desse grupo, tendo como comparação as aulas da classe de conjunto que frequentas actualmente?

3. Gostarias de participar num grupo de percussão?

☐ Sim.

☐ Não.

Porquê? _____

4. Como avalias o contributo dado pela tua actividade na tua classe de conjunto para o desenvolvimento da tua formação enquanto percussionista?

☐ Não contribui nada para o desenvolvimento da minha formação enquanto percussionista.

☐ Contribui pouco para o desenvolvimento da minha formação enquanto percussionista.

☐ Contribui consideravelmente para o desenvolvimento da minha formação enquanto percussionista.

☐ Contribui bastante para o desenvolvimento da minha formação enquanto percussionista.

5. Numa escala de 0 a 10 avalias o teu grau de evolução na disciplina de percussão desde o início deste ano lectivo até ao momento.

Anexo G – Questionários às escolas

Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte
Mestrado em Música para o Ensino Vocacional
Projecto Educativo
Investigador: Leandro Teixeira

Inquérito

Existência e funcionamento de grupos de percussão no ensino vocacional de música em Portugal

O presente inquérito insere-se num projecto de investigação para a disciplina de Projecto Educativo do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro e pretende recolher informações sobre a existência e modo de funcionamento de grupos instrumentais da classe de percussão nas escolas oficiais do ensino vocacional da música, sendo por isso direccionado aos docentes da disciplina de percussão e música de câmara.

A investigação tem por objectivo avaliar a pertinência da existência de um grupo instrumental de percussão no currículo do aluno de instrumento - percussão.

Se na escola onde lecciona não existem grupo(s) de percussão a funcionar como disciplina de música de câmara passe directamente para o inquérito 2 na página 11, direccionado às escolas que não têm grupos instrumentais relativos à classe de percussão. Se na sua escola existem classes de conjunto de percussão não oficiais, mas que são constituídos na sua totalidade por alunos de percussão, deve considerar esses grupos válidos para esta investigação e dessa forma responder apenas ao questionário 1.

Se o docente inquirido for responsável por mais que um grupo deve, por favor, preencher um inquérito para cada um deles. Assim cada grupo será tratado como um objecto de estudo individual, não pondo em causa a especificidade de cada um deles. Se a na sua escola existe mais que um grupo de percussão solicite mais inquéritos junto do investigador (contacto encontra-se no final dos questionários).

O presente inquérito serve apenas para efeitos estatísticos pelo que a identidade dos conservatórios ou docentes englobados nesta pesquisa está salvaguardada.

Preencha o inquérito com o maior rigor, no sentido de se produzir uma investigação o mais credível possível.

| |
|-----------------------|
| Questionário 1 |
|-----------------------|

| |
|----------------------|
| Identificação |
|----------------------|

Nome do inquirido: _____

Data: _____ E-mail: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

O presente questionário divide-se em 5 partes, cada uma das quais com um tema específico. As perguntas são de escolha múltipla. Pode assinalar mais que uma resposta por questão.

| |
|--------------------------------|
| A - Funcionamento Geral |
|--------------------------------|

1. De que forma os alunos da classe de percussão podem aceder a um grupo instrumental de percussão da sua escola?

☐ Todos os alunos da classe de percussão participam obrigatoriamente no(s) grupo(s).

☐ A disciplina funciona como opção, podendo qualquer aluno da classe de percussão participar.

☐ Existe uma selecção de alunos por parte dos docentes da classe ou pelo docente responsável pelo grupo.

☐ São realizadas provas de admissão.

☐ Existe um grupo a funcionar por cada grau/ano.

☐ Outro. Qual? _____

1.1. Se existe uma selecção por parte dos docentes, quais são os critérios utilizados? (Se na pergunta anterior escolheu o 1º item passe directamente para a questão 2)

- ☐ Dar primazia aos alunos que já fizeram parte do grupo de percussão no ano lectivo anterior.
- ☐ Dar primazia aos alunos que nunca pertenceram a nenhum grupo de percussão.
- ☐ Dar primazia aos alunos com mais dificuldades rítmicas.
- ☐ Dar primazia aos alunos com mais dificuldades de leitura.
- ☐ Dar primazia aos alunos com mais dificuldades de coordenação motora.
- ☐ Dar primazia aos alunos com mais facilidades.
- ☐ Outros. Quais? _____

1.2. Se são realizadas provas de admissão, quais são os critérios de avaliação utilizados?

- ☐ Critérios de avaliação normais de situação de prova (competências ao nível do ritmo, da leitura, da afinação da coordenação, etc...).
 - ☐ Grau de interesse que o aluno revela em participar no grupo.
 - ☐ Outros.
- Quais? _____

2. Por quantos alunos é composto o grupo instrumental que orienta?

- ☐ Entre 2 e 4.
- ☐ Entre 5 e 8.
- ☐ Mais de 8.

3. Qual é a faixa etária dominante no grupo que orienta?

4. Indique o número de alunos (do grupo que orienta) por cada grau de ensino:

1º Grau _____

2º Grau _____

3º Grau _____

4º Grau _____

5º Grau _____

6º Grau _____

7º Grau _____

8º Grau _____

5. Quantas sessões de 45 minutos são realizadas por semana?

☐ Uma.

☐ Duas.

☐ Mais que duas. Quantas? _____

☐ Outra forma de gestão da carga horária. Qual? _____

B - Repertório

1. Na sua escola existe um programa estabelecido para a disciplina de classe de conjunto de percussão?

☐ Sim.

☐ Não.

2. O repertório seleccionado engloba sempre todos os alunos da classe?

☐ Sim.

☐ Não, são feitos vários subgrupos de alunos consoante as peças interpretadas.

2.1. Se não, que tipo de formação privilegia?

☐ Duo.

☐ Trio.

☐ Quarteto.

☐ Quinteto.

☐ Outra. Qual? _____

3. A instrumentação que utiliza é sempre a mesma?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

4. Qual o tipo de instrumentos que privilegia?

- ☐ Peles.
- ☐ Lâminas.
- ☐ Instrumentos não convencionais.
- ☐ Todos os instrumentos são utilizados de igual forma.

5. O grupo interpreta sempre reportório especificamente escrito para percussão?

- ☐ Sim.
- ☐ Não, só uma parte do reportório é constituído por obras específicas para percussão.
- ☐ Não, são interpretados arranjos de outras formações.
- ☐ Não, são realizadas adaptações ao reportório original (ex. 5 alunos tocam um quarteto).
- ☐ Não, o reportório é constituído por obras específicas para percussão, por arranjos de outras formações e por adaptações ao reportório original.

6. Tendo em conta as diferenças de idade e os vários estágios de desenvolvimento dos seus alunos, de que forma gere o reportório que selecciona e o seu nível de dificuldade:

- ☐ Faz um reportório de dificuldade alta para elevar os alunos com estágios de desenvolvimento menores.
- ☐ Faz um reportório de dificuldade baixa no sentido dos alunos com estágios de desenvolvimento menor puderem cumprir a sua parte.
- ☐ Faz um reportório de dificuldade alta para motivar os alunos com estágios de desenvolvimento maiores.
- ☐ Faz um reportório de dificuldade média, no sentido de todos alunos puderem corresponder positivamente.

| C - Apresentações em público |
|---|
| <p>1. Quantas apresentações em público são realizadas por período lectivo (em média)?</p> <p><input type="checkbox"/> Uma por período.</p> <p><input type="checkbox"/> Duas por período.</p> <p><input type="checkbox"/> Mais que duas por período. Quantas? _____</p> <p>2. As apresentações realizadas são sempre em contexto escolar?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p>2.1 Se sim, porquê? _____</p> <p>_____</p> <p>2.2 Se não, onde? _____</p> <p>_____</p> <p>4. Outras classes instrumentais da escola colaboram com o grupo de percussão em apresentações públicas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> |

| D - Objectivos da classe de conjunto |
|---|
| <p>1. Quais os elementos de formação que desenvolve preferencialmente nas suas aulas de classe conjunto de percussão? (Pode assinalar mais do que uma resposta)</p> <p><input type="checkbox"/> Leitura.</p> <p><input type="checkbox"/> Improvisação.</p> <p><input type="checkbox"/> Memorização.</p> <p><input type="checkbox"/> Coordenação motora.</p> <p><input type="checkbox"/> Coordenação rítmica.</p> <p><input type="checkbox"/> Prática de diferentes estilos musicais.</p> <p><input type="checkbox"/> Autonomia (capacidade de critica e auto-crítica).</p> <p><input type="checkbox"/> Capacidade performativa.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____</p> |

2. Nas questões seguintes, responda apenas às que dizem respeito aos parâmetros escolhidos anteriormente.

2.1. De que forma trabalha a leitura?

- ☐ Através de leitura de peças à primeira vista
- ☐ Através do recurso a partitura geral em vez da parte individual, no sentido de obrigar o aluno a ter uma leitura geral da peça e ao mesmo tempo criar competências de leitura vertical.
- ☐ Através de reportório com diversos tipos de notação, no sentido de dar a conhecer as múltiplas hipóteses de notação existentes no reportório da percussão.
- ☐ Outras formas, quais? _____

2.2. De que forma trabalha a improvisação?

- ☐ Através da execução de peças que tenham secções, partes ou temas em que o compositor pede improvisação aos intérpretes.
- ☐ Através da criação de peças em conjunto pelos alunos partindo de temas previamente definidos.
- ☐ Improvisação completamente livre
- ☐ Improvisação com uma estrutura pré definida
- ☐ Outras formas, quais? _____

2.3. De que forma trabalha a coordenação motora?

- ☐ Através da execução de peças que exijam sets de multi-percussão de instrumentação variada.
- ☐ Através de peças que promovam a troca de baquetas constante.
- ☐ Através da execução de reportório teatral que promova a coordenação entre os movimentos dos vários elementos do grupo.
- ☐ Outras formas, quais? _____

2.4. De que forma trabalha a coordenação rítmica?

- ☐ Nas partes onde existe improvisação promove-se a interacção rítmica através dos jogos de pergunta e resposta e jogos de imitação
 - ☐ Através da execução de peças em uníssono, no sentido de promover estabilidade rítmica do ensemble.
 - ☐ Através de exercícios em que um mesmo motivo é repetido alternadamente por todos os intervenientes
 - ☐ Outras formas, quais? _____
-

2.5. Quais os estilos musicais mais abordados?

- ☐ Erudito
- ☐ Teatral
- ☐ Popular (de qualquer parte do mundo)
- ☐ Jazz
- ☐ Temático (temas de desenhos animados, do cinema, de musicais, etc....)
- ☐ Interdisciplinar (junção entre música e outras disciplinas como, a arte visual, a dança o cinema, etc...)
- ☐ Outros, quais? _____

2.6. De que forma implanta a capacidade de crítica e autocrítica nos alunos?

- ☐ Através da promoção da interacção verbal entre os elementos do grupo. Nomeadamente pedir opinião sobre determinada passagem musical do colega ou dele próprio.
- ☐ Através do visionamento de vídeos de outros grupos de percussão, estimulando a crítica e o debate entre todos.
- ☐ Através da audição de gravações feitas dos ensaios e apresentações públicas do próprio grupo, estimulando a crítica e o debate entre todos.
- ☐ Através do visionamento/audição de concertos e posterior promoção de crítica/debate entre todos.
- ☐ Outras formas, quais? _____

2.7. De que forma trabalha a capacidade performativa?

- ☐ Através da realização regular de apresentações públicas e de concertos
- ☐ Através da ida a concertos de outras classes dentro da escola
- ☐ Através da ida a concertos de outras classes fora da escola
- ☐ Outras formas, quais? _____

E - Sobre o processo de aprendizagem dos alunos

1. Considera que alunos que participem num grupo de percussão têm uma evolução no processo de aprendizagem diferente de alunos que não participem num grupo de percussão?

- ☐ Sim, evoluem mais rapidamente.
- ☐ Sim, evoluem mais lentamente.
- ☐ Não.

2. Considera que a participação dos alunos num grupo de percussão aumenta os níveis de motivação para o estudo individual?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

3. Considera que a participação dos alunos num grupo de percussão melhora a atitude musical (presença em palco, gosto musical, interesse musical, etc..) dos mesmos?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

4. Na sua opinião, é pertinente que a classe de conjunto de percussão faça parte do currículo musical do aluno de percussão?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Questionário 2

O presente questionário é dirigido às escolas que não têm grupos de percussão. As perguntas são de escolha múltipla. Pode assinalar mais que uma resposta por questão.

Identificação

Nome do inquirido: _____

Data: _____ E-mail: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

1. Por quantos alunos é constituída a classe de percussão da sua escola?

- ☐ menos que 4 alunos.
- ☐ entre 4 e 8 alunos.
- ☐ entre 8 e 16 alunos.
- ☐ mais de 16 alunos.

2. Porque não existe nenhuma classe de conjunto de percussão a funcionar na sua escola?

- ☐ Falta de instrumentos.
- ☐ Falta de professor.
- ☐ Indisponibilidade de horários da parte do(s) professore(s).
- ☐ Indisponibilidade de horários por parte do(s) aluno(s).
- ☐ Falta de sala para as sessões de classe de conjunto.
- ☐ A existência de uma grupo de percussão não é considerada relevante para a direcção pedagógica.
- ☐ A existência de uma grupo de percussão não é considerada relevante pelos professores da classe.
- ☐ Outros motivos, quais? _____

3. Considera a participação dos alunos num grupo de percussão importante para o desenvolvimento musical do aluno?

☐ Sim.

☐ Não.

4. Na sua opinião, é pertinente que a classe de conjunto de percussão faça parte do currículo musical do aluno de percussão?

☐ Sim.

☐ Não.

4.1. Se respondeu sim, de que forma deve ser gerida a carga horária dessa classe de conjunto?

☐ A classe conjunto deve ser implementada dentro do horário da aula individual do aluno.

☐ A classe de conjunto deve ser autónoma e independente da aula individual e da classe de conjunto curricular, como por exemplo coro ou orquestra.

☐ Outra forma de gestão curricular. Qual? _____

Se considera pertinente a partilha de dados e informações ou se tem alguma proposta que possa ser útil ao desenvolvimento desta investigação, por favor deixe em baixo o seu comentário abaixo.

(O investigador Leandro Teixeira – lteixeira86@gmail.com)

Anexo H – Exemplos de notação musical na percussão



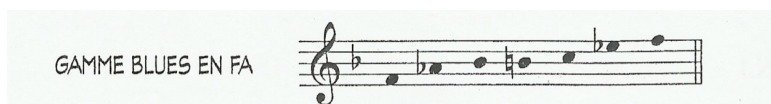
Exemplo 1 – Notação clássica (excerto retirado da peça *Rock Trap* de William Schinstine).



Exemplo 2 – Notação percussiva (excerto retirado da peça *Eine Kleine Tischmusic* de Manfred Menke).



Exemplo 3 – Notação gráfica (excerto retirado na peça *Onze* de Marco António Guimarães).



Exemplo 4 – Notação não estrutural – é dado ao aluno apenas um tema com as cifras e uma escala sobre a qual deve improvisar (este excerto foi retirado da peça *Swing Mania* de Hein de Jong).

Anexos Digitais

Anexo D1 – Avaliações gerais

Anexo D2 – Avaliações das performances

Anexo D3 – Gravações das performances

Anexo D4 – Questionários A – respostas

Anexo D5 – Questionários B – respostas

Anexo D6 – Questionários 1 – respostas

Anexo D7 – Questionários 2 – respostas